



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Escuela Profesional de Lingüística

**Madurez sintáctica en textos narrativos de alumnas de
educación secundaria y la influencia de las TIC**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Lingüística

AUTOR

Maria Stefanny IBARRA CASTILLO

ASESOR

Manuel Eulogio CONDE MARCOS

Lima, Perú

2018

«El gran reto de la vida
consiste en superar nuestros propios límites,
empujándolos hasta los lugares
que jamás habríamos soñado llegar».

El delfín: la historia de un soñador, de Sergio Bambarén

«Una de las razones para estudiar el lenguaje (y para mí, personalmente, la más convincente) es que resulta tentador considerar el lenguaje, en sentido tradicional, como “un espejo de la mente” [...]. Mediante el estudio de las propiedades de los lenguajes naturales ... podemos aspirar a comprender en parte las características específicas de la inteligencia humana»

(Chomsky; 1975a:4-5)

AGRADECIMIENTOS

Mi especial consideración y gratitud a todas aquellas personas que de una u otra manera hicieron posible la realización de este trabajo. A Laura, mi mamá, por enseñarme que nosotros ponemos todo el esfuerzo y lo restante lo pone Dios; a Raúl, mi papá, porque siempre escucha mis explicaciones sobre el lenguaje y me inició en la aventura de ingresar a San Marcos. A mis hermanos, Ilich, Iosif y Eduardo, por brindarme siempre su apoyo, animándome a seguir; gracias, Eduardo, porque sin ti no hubiese sabido que existía la lingüística; a mis sobrinos Joaquín, Elisa y Sebastián quienes, aunque pequeños, con sus sonrisas me ayudan cuando el cansancio quiere vencer la batalla, son ellos los que me recuerdan día a día lo que quiero llegar a ser.

Un agradecimiento especial para Irene del Pilar Romero González, directora de la Institución Educativa Rosa Irene Infante de Canales, a quien agradezco su predisposición en brindarme de inmediato fechas para aplicar los IRD; a las profesoras de los grados a los que apliqué los instrumentos, por su apoyo para que estos se realicen durante su hora de clases y se lleven a cabo de forma eficiente.

Finalmente, y no menos importante, a mi asesor de tesis por su tiempo y ayuda prestados; cómo no agradecer a los profesores de la carrera que siempre me dieron nuevos puntos de vista, gracias por el apoyo incondicional.

Para todos ellos, mi más profundo amor y gratitud.

ÍNDICE

Introducción	7
CAPÍTULO I.....	9
ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.1. Planteamiento y formulación del problema	9
1.2. Objetivos	10
1.2.1. General	10
1.2.2. Específicos.....	11
1.3. Hipótesis	11
1.4. Justificación.....	12
CAPÍTULO II	13
BASES TEÓRICAS	13
2.1. Marco teórico	13
2.1.1. Gramática generativo-transformacional.....	13
2.1.2. Teoría de Principios y Parámetros (TPP).....	14
2.1.3. Competencia y actuación	17
2.2. Desarrollo de la forma del lenguaje.....	18
2.2.1. Desarrollo de la escritura.....	21
2.3. Ciberlengua	25
2.3.1. Influencia de las TIC en la escritura	27
2.4. Madurez sintáctica.....	30
2.4.1. Medición de la madurez sintáctica.....	32
2.4.2. Índices para medir la madurez sintáctica propuestos por Hunt.....	33
2.5. Antecedentes	35
2.5.1. Estudios sobre madurez sintáctica	35
2.5.2. Estudios sobre madurez sintáctica en el mundo hispano	36
CAPÍTULO III.....	42
METODOLOGÍA	42
3.1. Tipo de investigación.....	42
3.2. Población y tamaño de la muestra	43
3.2.1. Técnicas de muestreo.....	44
3.3. Variables	44
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	45

3.5. Procedimiento de recolección, tratamiento y análisis del corpus.....	46
CAPÍTULO IV	48
ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS.....	48
4.1. Resultado de los índices primarios según la variable grado	48
4.1.1. Longitud promedio de la unidad terminal	48
4.1.2. Longitud promedio de la cláusula.....	51
4.1.3. Índice de cláusula subordinada.....	53
4.2. Resultado de los índices primarios según la variable procedencia	54
4.2.1. Promedio de la longitud de la unidad terminal.....	55
4.2.2. Promedio de la longitud de la cláusula	56
4.2.3. Índice de cláusula subordinada.....	58
4.3. Resultado de la influencia de las TIC en los índices primarios	59
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS.....	72
ANEXO N.º 1.....	73
ANEXO N.º 2.....	75
ANEXO N.º 3.....	76

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de corte descriptivo-explicativo se circunscribe a la Lingüística Aplicada respecto del estudio de la producción de textos, específicamente la madurez sintáctica, la cual debe ser entendida como «la capacidad del sujeto hablante para producir, a nivel del componente sintáctico del sistema de la lengua, construcciones estructuralmente complejas» (Véliz 1988: 108). Específicamente, la investigación lleva a cabo la medición de los índices de madurez sintáctica de alumnas de primero, segundo y tercer grado de secundaria de la institución educativa Rosa Irene Infante de Canales, ubicada en el distrito de San Miguel. Los estudios sobre esta temática, desde la perspectiva generativo transformacional, en Hispanoamérica, se han desarrollado en mayor proporción; sin embargo, en el Perú no se evidencia trabajos de este tipo, por lo que la investigación dará luces sobre el nivel de madurez sintáctica de las alumnas, hecho que contribuirá a la obtención de datos que permitan realizar futuras comparaciones.

Así, se ha dividido la investigación en cuatro capítulos, los cuales permitirán que el lector tenga los conceptos e instrumentos necesarios para la comprensión del estudio. En el PRIMER CAPÍTULO, el lector podrá encontrar la justificación de la investigación, las preguntas problema de las cuales se plantean las hipótesis y objetivos a los que se quiere llegar. En el SEGUNDO CAPÍTULO, se podrá encontrar el marco teórico en el que se inscribe el estudio, además se ha considerado pertinente explicitar cuáles son las fases por las que el niño pasa cuando adquiere el lenguaje escrito; así se podrá notar que al llegar a la escuela secundaria el niño posee las bases para un desarrollo adecuado de su sintaxis; del mismo modo, se proporciona al lector los antecedentes que han sido consultados con la finalidad de tener un panorama más amplio acerca de la problemática y la metodología adecuada para tratar la presente investigación.

El TERCER CAPÍTULO aborda la metodología que se ha seguido para la elaboración del instrumento, la segmentación de la muestra, el tipo de investigación, las técnicas y los procedimientos para la recolección de datos, la codificación de los textos y el análisis de los mismos. Finalmente, en el CAPÍTULO CUATRO, se presentan los resultados estadísticos correspondientes al análisis de los datos obtenidos mediante la tabulación y segmentación de los textos.

Adicionalmente, el lector podrá encontrar las conclusiones derivadas del análisis estadístico, las recomendaciones para futuras investigaciones y para el desarrollo de talleres de redacción de textos narrativos principalmente y, en el apartado de los anexos, los instrumentos para la recolección de datos y una pequeña muestra de los textos recogidos. Al respecto se ha aplicado un difuminado en el nombre las colaboradoras con la finalidad de mantenerlas anónimas.

CAPÍTULO I

ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo busca que el lector pueda conocer con una breve explicación las preguntas que motivaron realizar una investigación como esta. Además, dentro de este apartado, podrá encontrar los objetivos a los que se quiere llegar, así como las hipótesis que posteriormente se corroborarán o refutarán. Finalmente, se presenta una justificación de los beneficios que suponen realizar investigaciones en el plano de la Lingüística Aplicada y, sobre todo, realizar más estudios de este corte para una mejor visión de la calidad de escritura de nuestros estudiantes.

1.1. Planteamiento y formulación del problema

Chomsky (1965) menciona que todos los seres humanos poseen una capacidad que les permite aprehender y construir oraciones que faciliten la comunicación. Además, se planteaba también que los usuarios de una lengua primero poseían una lengua base la misma que se va desarrollando y complejizando conforme avanzan en su edad. En ese sentido, surgen a mediados de los años 60 y 70 los primeros estudios enfocados en el aspecto de la escritura, considerando que la capacidad que tienen los hablantes de combinar oraciones depende de la edad del sujeto que las produce. Entonces, ¿cómo podemos evidenciar que existe complejidad en las estructuras producidas por los hablantes? Para tal fin, Hunt (1964) propone unos índices de madurez sintáctica de naturaleza cuantitativa, con los cuales se propone evaluar el fenómeno en base a diversos factores tales como la edad y el curso. Es así que surgen los primeros estudios sobre la madurez sintáctica de los hablantes de una lengua —inicialmente en inglés— entendida como la capacidad que tiene un hablante para producir construcciones estructuralmente complejas (Véliz, 1988: 108).

Los estudios, según la propuesta huntiana, se desarrollaron en esta misma línea y vinculan la madurez sintáctica con temáticas tales como el grado de escolarización, el nivel sociocultural o socioeconómico, la variable sexo y los tipos discursivos. Balboa, Crespo y Rivadeneira (2012) mencionan que según Majón Cabezas (2008: 153) se puede clasificar los estudios sobre la madurez sintáctica en escolares de lengua española en tres ámbitos territoriales hispanoamericanos; a saber: España, Puerto Rico y Chile.

Los estudios realizados sobre la madurez sintáctica desde la perspectiva huntiana de la gramática generativo transformacional en Hispanoamérica han ido en aumento; sobre todo el trabajo realizado por Véliz, en el que por primera vez se realiza una aproximación según los planteamientos de Hunt (1970) al español, marca un hito importante para los futuros trabajos. Sin embargo, en el Perú, no se evidencian estudios sobre esta temática a nivel primario, secundario o nivel superior, por lo que se cree conveniente realizar un estudio de este corte.

Es así que siguiendo la propuesta de Chomsky y los presupuestos de Hunt —en los que podemos decir que todos tenemos la facultad de crear oraciones y textos estructuralmente más complejas conforme se aumenta en edad— surgen algunas interrogantes a las que se busca dar respuesta. La primera interrogante busca saber si, como menciona la literatura, el desarrollo sintáctico de las escolares de primero a tercero de secundaria —su madurez sintáctica— aumenta de acuerdo a su crecimiento escolar, es decir, conforme aumentan en escolaridad. Por otro lado, ya que en Lima se han producido siempre migraciones, se quiere saber si ello es un factor que puede o no influir en la diferenciación de la madurez; por ello, la siguiente interrogante busca saber en qué zona de procedencia de las alumnas es mayor el nivel de madurez sintáctica. Finalmente, sabemos que actualmente la tecnología está en auge constante y cada vez son más los jóvenes que tienen un Smartphone, una Tablet u ordenador a la mano; y muchas veces decimos que es contraproducente para su educación, pero sobre todo que empeoran su escritura, dejando de lado las percepciones muchas veces subjetivas, en esta tesis se busca dar respuesta a la interrogante que surge de esta realidad: ¿realmente el uso de las TIC influye negativamente en el nivel de madurez sintáctica de las alumnas?

1.2. Objetivos

1.2.1. General

Determinar el grado de madurez sintáctica de las alumnas de primero, segundo y tercero de secundaria, evaluado en textos narrativos.

1.2.2.Específicos

- A.Describir si existe un aumento progresivo de la madurez sintáctica de acuerdo con la variable nivel de escolaridad.
- B. Corroborar si existe diferencias en el grado de madurez sintáctica de acuerdo con la variable procedencia.
- C. Analizar y describir la influencia del uso de las TIC en el nivel de madurez sintáctica de los textos narrativos.

1.3. Hipótesis

En la presente investigación se proponen tres hipótesis centrales, las mismas que se desdoblan de acuerdo a las variables que más adelante podrá encontrar el lector.

- A. El desarrollo sintáctico de las alumnas de secundaria, es decir, su madurez va aumentando de acuerdo al nivel de escolaridad.
 - A.1. El promedio de la longitud de la unidad terminal es mayor en alumnas de tercero de secundaria.
 - A.2. La longitud promedio de la cláusula es mayor en alumnas de tercero de secundaria.
 - A.3. El índice de la cláusula subordinada es mayor en alumnas de tercero de secundaria.
- B. El nivel de madurez sintáctica está asociado a la variable procedencia.
 - B.1. El promedio de la longitud de la unidad terminal es mayor en la zona de Lima Centro.
 - B.2. La longitud promedio de la cláusula es mayor en la zona de Lima Centro.
 - B.3.El índice de cláusulas subordinadas es mayor en la zona de Lima Centro.
- C. El nivel de madurez sintáctica se correlaciona negativamente con el número de horas en las que alumnas usan las TIC.
 - C.1. Los índices primarios de madurez sintáctica se correlacionan negativamente con el número de horas en las que las alumnas de secundaria usan las TIC, es decir, a mayor número de horas, es menor el nivel de madurez sintáctica.

1.4. Justificación

Después de revisar las investigaciones realizadas sobre madurez sintáctica, resulta evidente que, si bien en algunas zonas hispanoamericanas dichos estudios están muy avanzados, y consecuentemente, sus resultados han sido utilizados para planificar sobre una base empírica sólida la adquisición de destrezas de producción textual; en el Perú, concretamente, no se han realizado estudios de este corte, que permitan describir, cuantificar, contrastar y establecer el nivel de madurez sintáctica que poseen los estudiantes de nivel secundario, y mucho menos de educación primaria. En ese sentido se busca dar a conocer el grado de madurez sintáctica. Esta debe ser entendida como la capacidad que tiene un hablante para producir construcciones estructuralmente complejas (Véliz, 1988: 108).

Ahora bien, ya que la finalidad de este trabajo es analizar y cuantificar el desarrollo sintáctico de la lengua escrita por estudiantes del nivel secundario, los planteamientos de Hunt nos proporcionarán unos criterios confiables, el estudio hecho por Torres y Rodríguez, respectivamente, proporcionan una metodología clara para analizar un corpus y saber cómo funcionan las estructuras sintácticas en los estudiantes. Este estudio permitirá que —de alguna manera— se mejore la calidad de expresión de los escolares, así como se detecten las posibles deficiencias y con ello se planifiquen talleres específicos que ayuden a reforzar la calidad de expresión, es decir, la redacción en todos los puntos que esta conlleva.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS

2.1.Marco teórico

En este capítulo se exponen los presupuestos teóricos, los cuales permitirán una comprensión adecuada de los conceptos utilizados para el análisis de la investigación. Para ello, se presenta la teoría en la que se enmarca la tesis; del mismo modo, se ha querido detallar el proceso de desarrollo de la forma de lenguaje y el desarrollo de la escritura con la finalidad de aclarar que las alumnas a quienes se les aplicó los instrumentos detallados en el siguiente capítulo contaban con los medios para poder desarrollar de manera adecuada un texto escrito. Se presenta el concepto de madurez sintáctica, los índices propuestos para su medición y, finalmente, los primeros estudios realizados y aquellos que se han llevado a cabo en Hispanoamérica.

2.1.1. Gramática generativo-transformacional

En 1965, con la aparición de *Aspects of the Theory of Syntax*, Chomsky amplía y completa la teoría de la que es creador: la gramática generativa. Con esta nueva teoría, Chomsky da especial interés al significado de las oraciones, por lo que se incorpora un *componente semántico*, el cual está dotado de unas *reglas de interpretación* que proyectan las estructuras sintácticas en las representaciones semánticas y con que se inicia la Teoría Estándar. Esta primera gramática generativa mantiene la idea de que el lenguaje consta de reglas que permiten la formación de estructuras gramaticales. Por ello, su principal objetivo era el de abstraer principios generales a partir de sistemas de reglas complejas propuestas para cada lengua particular y obtener reglas simples seleccionadas por la Gramática universal (GU).

Para Chomsky (*ibidem*), cada oración se puede representar en dos niveles denominados estructura profunda y estructura superficial. La estructura profunda es una representación directa de la información semántica de la oración y está asociada con la estructura superficial la que tiende a reproducir la forma fonológica de la oración mediante transformaciones. Es discutible que la motivación para introducir las transformaciones sea simplemente hacer gramáticas más (matemáticamente)

potentes, en lugar de explicar el origen de las variaciones sintácticas entre las lenguas, aunque, para Chomsky, la capacidad de una teoría gramatical a la hora de generalizarse en su análisis de distintas lenguas es fundamental, y eso se ve claramente planteado en su obra clave.

La importancia de esta gramática radica en que permitirá validar los índices de madurez sintáctica propuestos por Hunt (1970), los cuales permitirán medir la capacidad de recursividad que tiene el hablante a la hora de construir su discurso. Esta medición se realiza mediante un análisis de la estructura sintáctica, es decir, se ve el número de transformaciones que tiene una estructura profunda. Será esta teoría la base del estudio, por lo que se considerarán los índices propuestos por Hunt, ya que estos evalúan y determinan la madurez sintáctica.

Posteriormente, se añaden modificaciones como precisar el concepto de “interpretación semántica”. Este concepto y el componente sintáctico son simplificados años más tarde en la Teoría Estándar ampliada revisada. Finalmente, el proceso de revisión y simplificación culmina con la eliminación del concepto de “regla” en la Teoría de Principios y Parámetros (TPP)¹. A continuación se explicarán los presupuestos de dicha teoría, así como los principios predominantes de la GU que se conciben en la TPP.

2.1.2. Teoría de Principios y Parámetros (TPP)

La teoría de Principios y Parámetros, que se desarrolló durante la década de los ochenta, busca estudiar un «objeto real en el mundo natural —el cerebro, sus estados y funciones— y avanzar de este modo en el estudio de la mente hasta su integración final con las ciencias biológicas» (Chomsky, 1998:70). Para lograr este fin, considera que la facultad del lenguaje se encuentra instaurada en la mente-cerebro como “órgano”, que según Chomsky (1988^a), permite la comprensión y producción de cadenas lingüísticas por medio de sistematizaciones completamente inconscientes.

¹ La formulación de esta teoría se puede evidenciar en *Lectures on Government and Binding* (1981), como menciona Miranda (2005:66).

Así, como se mencionó en §2.1.1., la Teoría de Principios y Parámetros (TPP) muestra una diferenciación marcada con la primera gramática generativa y con las ideas de tradicionalistas que sostenían que las lenguas no tienen ningún parecido a las reglas como para formar construcciones gramaticales. Esta diferenciación se basa en la desaparición de las reglas —evidenciado también en el Programa Minimalista— y la reinterpretación del papel de los niveles de representación: estructura-S y estructura-P.

Ahora bien, en la TPP, se modifica la forma tradicional de caracterizar las lenguas. En concreto, se abandona la idea de que una lengua está conformada por un conjunto de reglas que forman construcciones gramaticales. Las reglas transformacionales de la Teoría generativa se reducen a solo una: muévase- α . De allí que cada lengua particular se entienda no como un sistema de reglas, sino como el resultado de otorgar ciertos valores a los parámetros que se pueden evidenciar en el sistema invariable de principios de la Gramática Universal —conocida como facultad del lenguaje—. Por lo que, la facultad del lenguaje en el modelo de Principios y Parámetros se concibe como el sistema de principios —que a su vez se asocian a parámetros— que han de ser fijados mediante la experiencia. Entonces, como mencionan Eguren & Fernández (2004), con el abandono de las reglas y el reforzamiento que se da al papel de la GU, se obtiene un modelo de procesamiento para la adquisición del lenguaje que es notablemente distinto de la Teoría Estándar o la Teoría Estándar ampliada revisada.

Los principios serán las características sintácticas universales, innatas e idénticas para todas las lenguas, mientras que los parámetros serán el reflejo de las formas limitadas por medio de las cuales los idiomas se diferencian sintácticamente (Barón & Müller, 2014; 427:428). Por lo tanto, la estrategia en TPP consistirá en abstraer principios generales de reglas y atribuirlos a la Gramática Universal.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estos principios y parámetros con la adquisición del lenguaje; específicamente, ¿cómo se llega a una etapa final de la facultad del lenguaje? La adquisición del lenguaje, como mencionan Barón & Müller (2014), se interpreta como el proceso inicial de fijación de parámetros con algunas formas permisibles, de manera que la colocación de los parámetros determina la adquisición de uno u otro idioma. Es decir, que para llegar al estado final de adquisición del lenguaje, se han

otorgado una serie de valores a los principios y parámetros propios de cada sistema. Este sistema (GU) está compuesto por un conjunto de subsistemas o módulos, que son conocidos de forma innata por el ser humano (Miranda, 2005: 90-100).

Entonces, las reglas de la gramática generativa tendrían su contraparte en la TPP como parámetros. Así, si existiese una infracción en la fijación de alguno de ellos, entonces la oración que la contiene no se considera como gramatical. Así mismo, una de las diferencias entre esta teoría y las anteriores es que se descarta la explicación de los procesos lingüísticos de adquisición del lenguaje en términos de estructura profunda y superficial. Que el infante tenga de forma innata un conjunto de principios que regulan la combinación de palabras y un mecanismo que fija parámetros permite explicar de forma más lógica cómo es que el niño aprende su lengua materna de manera tan rápida en comparación con otro tipo de aprendizaje.

El lector se preguntará ¿cómo es que se conforma la facultad del lenguaje? Pues, según la TPP está conformada por dos componentes: el primero de ellos es el componente cognitivo —al que Eguren & Fernández (2004) denominan lengua-I— y dos sistemas de actuación (articulatorio-perceptivo e intencional-conceptual). Según Eguren & Fernández (2004), la lengua-I estará conformada por un léxico, la sintaxis o como otros autores denominan sistema computacional y dos componentes interpretativos: la Forma Fonética (FF) y la Forma Lógica (FL), que actúan como niveles de interfaz entre la sintaxis y los sistemas de actuación.

Para la TPP, el léxico es el componente primordial de la gramática, ya que la información usada para la elaboración de oraciones se encuentra en él y es usada para constituir la forma final de la oración. Como mencionan Lorenzo & Longa (1996:38), lo más relevante de este tipo de información está en el tipo de argumentos y las categorías en que se manifiestan.

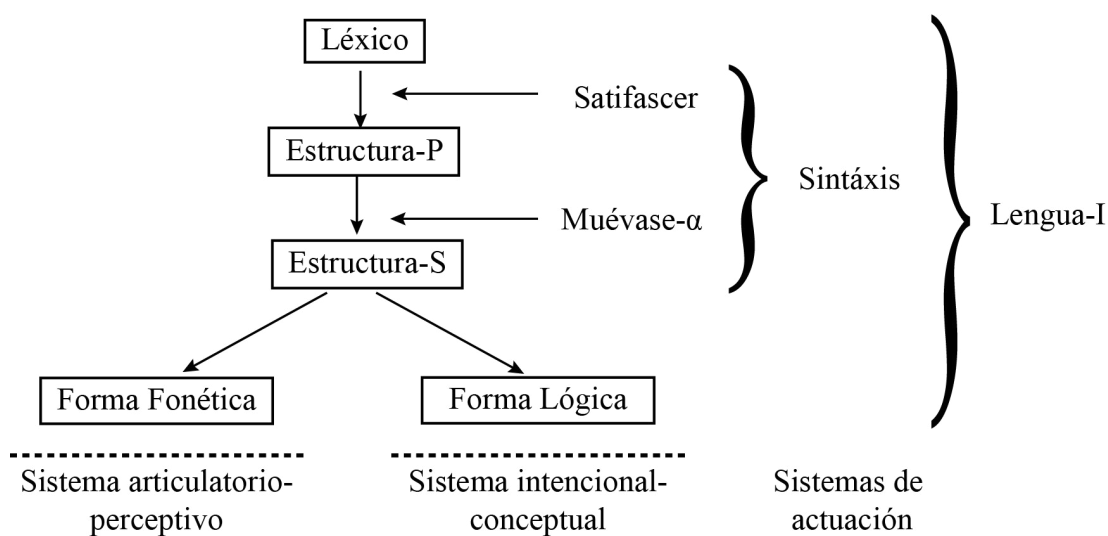


Gráfico extraído de Eguren & Fernández (2004:103)

2.1.3. Competencia y actuación

Una de las ideas básicas que tenía Chomsky (1965) acerca del conocimiento lingüístico era la distinción clara entre competencia (saber una lengua) y actuación (usar una lengua). Para Chomsky (*ibidem*), la competencia lingüística es la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata para poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Esta competencia, como señala Lorenzo (2001), se centra en las operaciones gramaticales que el individuo tiene interiorizadas y que se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Además, Chomsky asume explícitamente que la competencia es una facultad idealizada, que resulta de abstraer los juicios de un hablante-oyente ideal de una comunidad lingüística completamente homogénea, al cual no le afectan condiciones irrelevantes para la gramática como limitaciones de memoria, distracciones, errores, etc (Chomsky, 1965:3). Por otro lado, Lorenzo (2001) menciona que la actuación lingüística vendría a ser la conducta lingüística del sujeto, esto es, el uso que este hace de la lengua; consecuentemente, la actuación se halla determinada no solo por la competencia lingüística del hablante, sino también por las convenciones sociales y otros factores de índole cultural y emocional.

2.2. Desarrollo de la forma del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es uno de los temas que se ha tratado en las últimas décadas. Los estudios más notables miden el desarrollo sintáctico en base a la cantidad de morfemas de una emisión —conocida también como Longitud media del enunciado (LME)—, lo que podría evidenciar de alguna manera la complejidad de las frases u oraciones que el niño realiza. Entonces ¿por qué no se mide la madurez sintáctica de los adultos o usuarios mayores como los adolescentes del presente estudio en términos de morfemas, como se hace con los niños cuando inician el desarrollo de su lengua materna? La respuesta a esta pregunta es que el enfoque basado en el número de morfemas considera que el mayor número de elementos propios de la morfosintaxis son signo indiscutible de una mayor complejidad, es decir, que una oración será más compleja en cuanto contenga un mayor número de elementos o accidentes gramaticales y en la medida en que estos se relacionen de manera más compleja. Claro, esto es apropiado en los sujetos hasta los 5 u 8 años de edad puesto que hacen uso de los accidentes gramaticales ya adquiridos y los relacionan entre sí para formar enunciados de manera más compleja. Sin embargo, Owens (2003:292) menciona que esta medida solo es sensible a los aspectos del lenguaje que provocan incrementos en la longitud del enunciado; por ello, el añadir más morfemas o accidentes gramaticales no indicará un incremento de la complejidad sintáctica. Adicional a ello, los adultos o usuarios mayores ya dominan el uso de accidentes gramaticales, por lo que medir sus producciones solo teniendo en cuenta la cantidad de morfemas podría arrojar resultados que no se contrastan con la realidad o con que teóricamente los usuarios conforme avanzan en edad también complejizan sus estructuras sintácticas; es por ello, que para medir la complejidad de los usuarios adultos o como en el presente estudio de adolescentes se precisa de un nuevo enfoque que deje de lado la complejidad en términos de morfemas y lo haga a nivel de las relaciones entre proposiciones, en donde la madurez del hablante se evidencia porque maneja de manera más elaborada las reglas de subordinación.

Bien, tomando en consideración esta limitación, Owens (2003:294) menciona una tabla propuesta por Brown (1973) en la que se puede notar las etapas por las que el niño pasa al desarrollar su lenguaje. Sin embargo, los estudios más recientes presentan algunos cambios en cuanto a los inicios de cada etapa que experimente el niño. Al respecto, se

presenta a continuación una tabla con las etapas por las que el niño pasa para desarrollar su lenguaje.

Tabla 1
Etapas del desarrollo del lenguaje

Etapas	Edad (aprox.)	Producción
Producción temprana	0-6 m	Sonidos relacionados con llanto, risa y arrullos (gorgoritos) Sonidos vegetativos
Baluceo	6-8 m 8-12 m	Patrones repetitivos CV: Reduplicativo (canónico) Variopinto (pleno)
Etapas de una palabra (holofrástica)	12-18 m	Palabras de clase abierta Enunciados de una sola palabra (actos de habla) Principio de lo informativo (selección de lo más relevante o novedoso)
Etapas de dos palabras	18-24 m	Frases sencillas Relaciones semánticas simples
Etapas de palabras múltiples	24-30 m	Oraciones “telegráficas” Orden básico Morfemas léxicos, pero no funcionales o gramaticales
Etapas posteriores de palabras múltiples	30+ m	Estructuras gramaticales o funcionales más complejas
Adaptado de Oller (1980)		

Como se puede observar, es durante la cuarta etapa denominada “Etapas de dos palabras” que el niño ya está en condiciones de expresar relaciones semánticas, lo cual es un avance para él puesto que ahora puede expresar relaciones semánticas que antes eran limitadas. Durante esta etapa —que se corresponde en parte con la tercera de Brown (1973, citado por Owens: 2003)— se evidencia el uso de frases u oraciones simples, las cuales se van a ir modificando en las etapas posteriores para que se parezcan cada vez más a las de los adultos. La sexta etapa denominada “Etapas posteriores de palabras múltiples” es la que concierne a la presente investigación, esta se corresponde con la cuarta etapa propuesta por Brown (1973, citado por Owens: 2003) en la que se evidencia el uso de incrustaciones de frases y cláusulas dentro de una oración, es decir, que se caracteriza por el uso de subordinaciones y en tal sentido se habla de estructuras complejas sintácticamente. Una etapa posterior a la que plantea Oller (1980) es la que Brown (1973, citado por Owens:

2003) caracteriza como la unión o composición de oraciones, la cual, además, se realiza durante los 41 a 46 meses aproximadamente.

Ahora bien, ya que el interés de la presente investigación se centra en la complejidad de las construcciones u oraciones de los alumnos, se cree necesario precisar con mayor detalle la adquisición de los constituyentes de la estructura de la oración por parte de los niños. Como se mencionó líneas arriba, durante la Etapa III, los infantes ya dominan el uso de oraciones simples, es decir, que dominan la estructura sujeto-verbo-objeto; por lo que los niños que se encuentran al final de la etapa II ya han adquirido los elementos básicos de una oración simple declarativa la cual, siguiendo los presupuestos de Chomsky (1965), consta de un sintagma nominal (sujeto o nombre) y un sintagma verbal (verbo, que puede ser predicativo). Es a partir de esta etapa que empiezan a experimentar y a modificar dicho patrón o estructura; este cambio se evidencia en dos niveles según Owens (2003: 298): por un lado, en el interior de los elementos de la oración y por otro en el ámbito de la propia oración. Esto tiene como resultado el desarrollo de los sintagmas nominal y verbal, así como la aparición de las oraciones declarativas, interrogativas e imperativas junto a sus respectivas versiones negativas.

La adquisición y el posterior desarrollo del sintagma nominal, el cual además está constituido por un determinante y un nombre que puede o no ir acompañado de un modificador, una oración de relativo, un sintagma preposicional u otro nombre, se inicia con las primeras palabras: los nombres. Ya que el español se caracteriza por la necesidad de concordar al menos en género y número, los elementos del sintagma nominal, el uso del determinante es el segundo elemento que el niño adquiere. Ya que en primera instancia se aprenden los nombres de manera aislada, conforme el niño avanza en su aprendizaje, se evidencia el uso del determinante. Autores como Mariscal (1996, citado por Owens 2003) han descrito lo que para él podría considerarse como *predeterminantes*², es decir, formas vocálicas como /a/, /e/, /o/ que aparecen acompañando al nombre; aunque se menciona que no todos los niños recurren a esta estrategia puesto que pasan de utilizar el nombre de manera aislada —sin determinante— a combinarlo con un determinante

² Se ha preferido mantener el término *predeterminantes* empleado por Owens (2003).

adecuado —que haga concordancia en género y número—. Owens (2003) menciona que, para el español, posterior a la adquisición del determinante le sigue el morfema de género y luego el número, más tardíamente aparecen otros determinantes como los demostrativos, posesivos, cuantificadores, etc.

Respecto de la adquisición y desarrollo del sintagma verbal, Owens (2003: 300) menciona que diversos autores han descrito una evolución en la morfología temporal del verbo. Al respecto, Sadurni, Rostán y Serrat (2008:141) mencionan, en lo que se refiere a la morfología temporal, que han podido constatar que estas formas evolucionan desde formas poco marcadas temporalmente —como el imperativo, el presente y el infinitivo— hacia formas con marcas de pasado próximo —pretérito perfecto— y futuro inmediato —futuro simple o perifrástico—, para evolucionar hacia otras más sofisticadas o con marcas temporales más elaboradas. En lo que refiere a la concordancia de persona y número se observan desde un inicio marcas de singular, con especial predominio de 3ª persona; mientras que el plural aparece tardíamente. Respecto del modo, predomina de manera absoluta el indicativo, el imperativo se utiliza solo en la 2ª persona singular y el subjuntivo solo en imperativas negativas (Owens, 2003:303). Como se puede evidenciar, aunque el niño hace uso de los verbos de manera muy temprana, el desarrollo de los mismos, es decir, el uso de los morfemas propios del verbo abarca un período muy amplio, que como menciona Owens (2003) puede extenderse hasta el final de los años preescolares. Ahora bien, al hablar de la aparición de las oraciones, Limber (1973, citado por Clemente 2000) menciona que las primeras en aparecer son las subordinadas de objeto del tipo V + Vo como «quiero hacer pipí», además según Clemente (2000: 119) los estudios realizados en torno al uso de las conjunciones evidencian que este uso se da aproximadamente a los tres años y más tardíamente aparecen las oraciones subordinadas.

2.2.1. Desarrollo de la escritura

Escribir no solo consiste en poner en el papel lo que decimos oralmente, sino que se debe transmitir de manera tal que el lector pueda ser capaz de entender la idea que se quiere comunicar. Para ello, los niños, jóvenes y todo escritor hacen uso de construcciones distintas de las que emplean cuando hablan, aunque existen ciertas construcciones propias del habla que aparecen de manera muy esporádica en el

lenguaje escrito. Lewis *et al.* (1998:77) mencionan que las expresiones escritas, por ejemplo, se basan en un modo de salida gráfica, mientras que el lenguaje hablado emplea una modalidad oral/aural. Sobre esta diferencia, Gillam y Johnston (1992:1304) mencionan que esto puede ocurrir ya que el lenguaje escrito presenta características conceptuales, lingüísticas y mecánicas únicas. Respecto de la primera, los escritores crean un contexto comunicativo, proyectan en él las necesidades de información de una audiencia imaginada y reflexionan sobre el significado deseado con lo que elaboran sus mensajes y dan formas a sus textos de acuerdo a esquemas de organización específicos. Lingüísticamente, los escritores toman decisiones léxicas — qué unidades y léxico utilizarán para la elaboración de su texto o mensaje— que transmiten significados y estado de ánimo, además de formular oraciones tales que puedan transmitir mejor sus intenciones comunicativas. Mecánicamente, se ocupan de requisitos perceptivos y motores de la escritura a mano, es decir que tendrán en cuenta las convenciones propias de la escritura como la ortografía, el uso de mayúsculas y la puntuación (Gillam y Johnston; 1992:1304).

Entonces, el lenguaje escrito no solo es formal —en cuanto se refiere al uso de convenciones mencionadas líneas arriba— sino que también es complejo puesto que se hace uso de conceptos y estructuras lingüísticas para componer ideas, conocimiento, etc. Owens (2003) menciona que los niños de 9 a 10 años ya se han liberado de la mayor parte de las características del lenguaje oral, por lo que, respecto de este último, el lenguaje escrito tendrá una mayor madurez y complejidad sintáctica.

Ahora bien, el lector se preguntará ¿cómo empieza el proceso de escribir? Bien, sobre el desarrollo de la escritura se han realizado diferentes trabajos y estudios. Vygotsky (1931:186) menciona que la escritura se inicia con la aparición de gestos como la escritura en el aire, posteriormente el niño realiza los primeros garabatos, con los cuales no está dibujando el objeto en sí, sino que está reflejando en el papel los gestos con los que él mismo representa dicho objeto. Estos procedimientos propios y primitivos, según Luria (1987: 43) son los que posteriormente le servirán al niño como peldaño de acceso a un nuevo sistema económico y estándar de signos, los cuales

desaparecen en cuanto el niño ingresa a la escuela donde se le propone este nuevo sistema de signos.

Para que el niño pueda aprender como registrar un concepto o frase es necesario que se cumplan dos condiciones según Luria (1987). La primera de ellas es que la relación existente del niño con las cosas del mundo se haya dividido en dos grupos: por un lado, los denominados por Luria cosas-objetos, que poseen un interés especial por parte del niño —objetos con los que juega— y por otro, las cosas-instrumentos que sirven como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad. La segunda condición necesaria para Luria es que el niño sea capaz de dominar su propio comportamiento con la ayuda del segundo grupo (herramientas auxiliares). Luria lleva a cabo una situación experimental por medio de la cual llega a la conclusión de que los niños de 3 a 5 años ven la escritura solo como un juego, es decir, que aún no son capaces de relacionarse con la escritura como un instrumento o medio. Al respecto detalla lo siguiente:

La completa incomprensión del mecanismo de la escritura, la relación puramente formal hacia ella, el rápido pasaje de la «escritura» a un juego que no se encuentra ligado con ella funcionalmente es lo que caracteriza el primer estadio en la prehistoria de la escritura infantil. Lo podemos llamar fase previa a la escritura o, más ampliamente, preinstrumental (Luria; 1987:48).

De dicha situación experimental se obtiene una segunda conclusión importante, y es que el desarrollo de la escritura en el niño pasa de un registro o signo indiferenciado a uno diferenciado; es decir, que las líneas y los garabatos —registro indiferenciado con significado subjetivo para el niño— son sustituidos por figuras e ilustraciones, las cuales posteriormente dan paso a los signos convencionales de escritura. Luria también propone que hacia los 5 o 6 años el periodo de la escritura con la ayuda de las ilustraciones se forma definitivamente en el niño, sin embargo, no se desarrolla del todo ya que el niño ingresa a la escuela en donde se sustituye por la escritura simbólica con letras. Durante este período, Montealegre y Forero (2006:28) mencionan que los niños pasarán por dos niveles de conceptualización: el primero de ellos es el que hace referencia a la aparición de la *hipótesis del nombre*, en el que se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto; es decir, que en este nivel los niños no tienen plena

conciencia de la escritura como representación del lenguaje oral. El segundo nivel se caracteriza por la aparición de la *hipótesis silábica*, mediante la que se interpreta cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida (lenguaje oral). Así, este nuevo período inicia con la automatización de las representaciones de fonemas en grafías, pasa por la síntesis de las letras en la palabra y finaliza con el dominio del texto escrito y del lenguaje hablado. Sobre estos puntos se propone la tabla 2 en la que se evidencian las etapas antes mencionadas.

Sulzby (1981, citado por Owens 2003), menciona que al inicio los niños simulan escribir, aunque no conozcan siquiera el nombre de las letras, así como que la escritura consiste en representar palabras, por lo que prestan muy poca atención al resto de las letras. Más adelante, el niño representa sílabas en la que muchas veces no se evidencian vocales ni uso de espacios; este aspecto según Owens (2003:366) se presenta en niños de 6 años.

Posteriormente, hacia la mitad de los años escolares, aumenta la longitud y la variedad de las producciones de los niños; esto sucede porque la escuela exige construcciones más largas, lo cual implica un mayor esfuerzo por parte de los niños para dar coherencia a sus ideas. Hacia 3º o 4º de primaria, comenta Owens (2003), los textos de los niños evolucionan de una perspectiva egocéntrica a una que se preocupa por las reacciones del lector, la cual está influenciada por su conocimiento cada vez más sofisticado de la sintaxis. Gillam y Johnston (1992) mencionan que —al menos para el inglés— Perea (1984) y Rubin (1982) consideran que al final de la primaria los textos escritos se vuelven más largos y cohesivos, contienen más estructuras subordinadas y están mejor organizados que los textos hablados.

Respecto del desarrollo de la escritura durante el proceso escolar, Kroll (1981, citado por Owens 2003), menciona que la escritura se desarrolla a lo largo de cuatro fases: (i) preparación en la que los niños aprenden los aspectos físicos de la escritura, (ii) la consolidación, que empieza aproximadamente a los 7 años, durante la cual los niños ya pueden escribir por sí mismos y recurren a las estructuras del habla para hacerlo; (iii) la fase de diferenciación —que suele comenzar hacia los 10 años de edad—, en la que los textos de los niños y niñas empiezan a adoptar características gramaticales

peculiares, lo que hace que la lengua oral y la escrita se diferencien; y finalmente (iv) la integración, en la que la escritura se ha diferenciado e integrado lo suficiente como para que la personalidad del escritor solo aparezca cuando resulta deseable y apropiado. Este cambio inicia hacia los 9 y se prolonga hasta los 18 años.

Tabla 2
Etapas del desempeño de la producción escrita

Primera etapa	Escrituras presilábicas indiferenciadas	Igual serie de grafías, no importa el enunciado que el niño se propone a escribir. Las grafías pueden ser convencionales, pseudoconvencionales o garabatos.
	Escrituras presilábicas diferenciadas	Los enunciados significativamente diferentes tienen series gráficas diferentes.
Segunda etapa	Escrituras silábicas	La representación gráfica se corresponde con la sonoridad del enunciado, es decir que la sílaba es la unidad del análisis sonoro.
Tercera etapa	Escrituras alfabéticas	Se establece una correspondencia entre el enunciado y la producción gráfica a través del análisis sonoro del enunciado.
Adaptado de Cortés, N (1992:63).		

2.3. Ciberlengua

El uso de la tecnología para la comunicación es un hecho que indudablemente está presente en cada aspecto de nuestra vida: para comunicarnos con nuestra familia, amigos, conocer qué acontece en el mundo, etc., para ello, la tecnología provee los medios como los chats, redes sociales, e-mail, buscadores, entre otros que permiten que las personas no estén necesariamente una frente a otra, así como tampoco en el mismo tiempo. Así lo expresan Carmona y Cortínez (2014):

Dicho de otra forma, las redes sociales tienen como objetivo principal permitir la interacción entre los usuarios en tiempo real, ponerlos en contacto con diversos usuarios y poder entablar conversaciones de todo tipo dentro de la plataforma tecnológica, todo lo cual en el marco del entretenimiento (p. 16).

Ahora bien, se sabe que en estos medios la escritura es diferente a la que empleamos cuando escribimos un texto académico, entre otras cosas porque la persona con la que estamos conversando necesita de una respuesta en el menor tiempo posible, y porque en alguna de estas redes el número de caracteres para utilizar es reducido. Bouillaud et al. (2007:556) mencionan que de este conjunto de restricciones como las ya mencionadas es que nace un nuevo lenguaje denominado “Ciber lenguaje / ciberlengua”, el cual si bien en un primer momento parece desordenado y anárquico ha ido adquiriendo progresivamente un conjunto de reglas generales. Ciberescritura, ciberlenguaje, ciberhabla, habla escrita, entre otros son algunos de los nombres con los que también se lo conoce al modo del lenguaje que se usa en la Red, los cuales además imitan el habla, por lo que mezclan lo oral con lo escrito.

Esta comunicación que además está mediada por una computadora, celular, Tablet o cualquier otro medio electrónico presenta ciertas características que la diferencian de la comunicación tradicional —cara a cara—. Moral y García (2003:134) mencionan cuatro características diferenciales: la primera de ellas es el anonimato, lo que posibilita que las personas puedan expresar sus ideas y puntos de vista sin necesidad de identificado, lo que en algunos casos puede ser causa de que las personas de la Red se porten de forma negativa, pero que también puede derivarse efectos positivos como múltiples puntos de vista sobre una temática; la segunda característica es el distanciamiento físico, esto hace que los usuarios aunque no se encuentren en el mismo lugar geográfico puedan compartir un mismo espacio virtual que les permite sentirse familiarizados con quien interactúan. El tiempo es otra de las características que mencionan los autores junto a la ausencia de comunicación no verbal.

Otros autores como Bouillaud, et al. (2007) mencionan que la ciberlengua se caracteriza en un primer momento por la ausencia de mayúsculas inicial y una puntuación reducida que entre cosas es parte de la función expresiva como en algunas tiras cómicas. Así mismo, esta repetición de signos se remarca también por una extensión gráfica de vocales,

que permite a los usuarios transmitir sus emociones. Entre otras de las características Parrilla (2006) menciona las siguientes:

El uso de epéntesis, elisiones (omisión de elementos grafemáticos), las substituciones grafémicas, léxicas y alfanuméricas [sic], la grafía fonética, grafía prosódica o repetición de fonemas (estrategia para compensar el canal auditivo), abreviaciones y truncamientos, anglicismos, calcos lingüísticos, acrónimos, «snileys» o emoticones, la escritura fonética (jeroglífos alfanuméricos), deformación tipográfica del texto e incluso el uso de mayúsculas. Finalmente, podemos sumar la creatividad como rasgo predominante de esta realidad (p. 133).

Como puede notarse, estas características afectan entre otras cosas a la palabra, sin embargo, como mencionan Bouillaud et al. (2007:557), ninguno de estos procesos es nuevo, puesto que ya eran usados en los juegos de letras, en la literatura o en la redacción de los telegramas —por lo que se tenía que pagar por palabra—.

2.3.1. Influencia de las TIC en la escritura

Como puede apreciar el lector, el lenguaje en los medios de comunicación, redes y TIC en general cambia y se modifica. Autores como Parilla (2008) se plantean una cuestión básica: ¿se trata de una evolución o más bien una involución del lenguaje? Este tema ha sido altamente investigado, sobre todo en los últimos tiempos, y se han generado dos posturas claras. La primera de ellas es la de aquellos que consideran que la Internet y las TIC influyen de forma negativa, así lo expresa Yus (2001) cuando menciona lo siguiente:

La ortografía no es el fuerte de los más jóvenes y, si utilizan de forma sistemática el *chat* y el texto de móvil para comunicarse y escribir, la abundancia de abreviaturas los perjudicará más (p. 8).

La influencia que ejercen las TIC en los usuarios lleva —en términos de Yus (2001)— a un relajamiento puesto que estos medios realizan automáticamente cambios gramaticales e incluso de estilo; estos cambios llevan a plantear una “involución del lenguaje”. Por otro lado, está la postura de quienes defienden el uso de las TIC y las redes por considerarlas parte de la evolución del lenguaje, ser innovadoras y por dar paso al surgimiento de nuevas vías de comunicación y aprendizaje. Dentro de esta segunda postura —la que está a favor— se encuentra Merchant (2001), quien realiza

un estudio entre jóvenes inglesas y llega a la conclusión de que el uso de las TIC no representa una amenaza para el idioma; ya que existen los códigos tradicionales de los grupos dominantes —como son los profesores y padres—, los cuales se encargan de preservar el idioma de las influencias que pueda tener de las TIC y las redes sociales.

En la presente tesis se entiende por TIC a aquellos aparatos electrónicos que cuentan con acceso a Internet y redes sociales, así como todas aquellas aplicaciones que permiten la comunicación entre personas. De estos últimos destacan los *smartphones* también conocidos como teléfonos inteligentes, los iPad's o cualquier otra Tablet y las computadoras sean portátiles o de escritorio. Respecto de las redes sociales se tuvo en cuenta las más conocidas en el Perú como son WhatsApp, Facebook junto a su plataforma de mensajería Messenger y Twitter, respecto de la Internet el buscador más usado Google, Blog y foros de discusión.

La evidencia de que las TIC han supuesto un cambio en la forma en la que las personas se relacionan y comunican hoy en día es un hecho importante. Así, el uso que los adolescentes hacen de ellas es principalmente para buscar información y chatear con amigos, tal como lo demuestra la tabla 3 en la que se ofrece los resultados en porcentajes de la respuesta a la pregunta número cinco del cuestionario sobre el uso del Internet y las TIC (ver anexo 1):

Tabla 3
Resultados del uso del internet por grados

		5. Uso el internet principalmente para ...			
		Chatear con mis amigos (as)	Buscar información para las tareas del cole	Jugar con los amigos en línea	Buscar información y chatear con los amigos (as)
Grados	Primero	5,6%	27,8%	5,6%	61,1%
	Segundo	9,5%	19,0%	-	71,4%
	Tercero	10,0%	20,0%	-	70,0%

Ahora bien, teniendo en cuenta que las alumnas hacen uso del Internet y las redes sociales especialmente para buscar información y chatear con amigos es que se planteó la pregunta número 2 del cuestionario, con la finalidad de saber ¿cuáles de los medios de Internet utiliza?, estas fueron las respuestas:

Tabla 4
Resultados de los medios de Internet que utiliza

		2. ¿Cuál de los siguientes medios de Internet utilizas?								
		Email	Buscadores	Facebook	Messenger	Foros	Twitter	WhatsApp	Blogs	Otros
Grado	1°	10,8%	24,3%	24,3%	18,9%	13,5%	13,5%	13,5%	0,0%	2,7%
	2°	12,2%	20,3%	27,0%	18,9%	10,8%	10,8%	16,2%	4,1%	0,0%
	3°	16,2%	29,7%	36,5%	36,5%	17,6%	17,6%	27,0%	10,8%	0,0%

Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.

Como se puede observar, las alumnas de primero hacen mayor uso de los buscadores y el Facebook, en segundo se observa que el medio de Internet más usado es el Facebook, mientras que para tercero el medio más popular es el Facebook y su plataforma de chat online Messenger.

Ahora bien, sabemos que muchas de las redes de comunicación en la Internet limitan el espacio de escritura y, además, en la mayoría de los casos esta se ve modificada por la rapidez con la que los usuarios deben contestar a sus interlocutores, es por ello, que se buscó saber si las alumnas consideran que su forma de escribir en la Internet y redes sociales influye o no cuando redactan sus trabajos y exámenes. A continuación, se presenta una tabla con los resultados a la pregunta 10 del cuestionario (Ver anexo 1):

Tabla 5
Resultados de la influencia de la forma de escribir en Internet

		10. ¿Crees que la forma de escribir en Internet te influye a la hora de redactar tus trabajos y exámenes?		
		Sí, me cuesta bastante escribir las palabras completas y las oraciones correctamente.	No me afecta, sé distinguir perfectamente un trabajo de clase de un mensaje por Internet.	A veces se me escapa alguna abreviatura o expresión típica de Internet y del celular.
Grados	Primero	7,1 %	14,3 %	8,6 %
	Segundo	10,0 %	11,4 %	5,7 %
	Tercero	10,0 %	17,1 %	15,7 %

Los resultados obtenidos muestran que las alumnas saben distinguir el uso de su forma de escribir en la Internet y redes sociales de la que utilizan cuando redactan sus trabajos y exámenes. Para corroborar ello se planteó realizar una revisión de los textos escritos (análisis macro de la estructura de los textos) que se utilizaron para la medición de la madurez sintáctica. El lector podrá tener una visión más clara del contraste en el apartado de las conclusiones.

2.4. Madurez sintáctica³

De acuerdo con la propuesta de Hunt (1970), la madurez sintáctica es definida como la capacidad del individuo para producir estructuras oracionales complejas, en función de una serie de procesos transformatorios. Debe entenderse como transformatorios a los cambios de una oración simple —de un tipo— en otra oración simple de otro tipo, por ejemplo, las transformaciones de una oración declarativa activa en una imperativa o pasiva. Por otro lado, tenemos las transformaciones que combinan dos o más oraciones que, a su vez, pueden ser de tipos iguales o distintos en una nueva oración, por ejemplo, Hunt (1970) propone cinco oraciones para combinarlas en una sola:

El marinero finalmente vino sobre cubierta.

El marinero fue alto.

³ Los conceptos que se presentan a continuación han sido elaborados a partir de la revisión bibliográfica, especialmente de Torres (1993), Torres (1999), Delicia (2011), Checa (2005) y Rodríguez (2016).

El marinero fue más bien feo.

El marinero tuvo un renqueo.

El marinero les había ofrecido un premio.

Tras varias transformaciones se observa que un niño enlaza todas las oraciones con la conjunción, mientras que un adulto competente en su lengua las combina de la siguiente manera “El marinero alto, más bien feo con un renqueo, quien les había ofrecido un premio, finalmente vino sobre cubierta”.

Por ende, Hunt (*ibidem*) concluye que la madurez sintáctica consiste en la habilidad para consolidar varias oraciones reduciendo algunas oraciones a modificadores de un solo nombre, es decir, que este proceso de combinar frases puede ir desde los pasos más sencillos, como la coordinación y la conjunción —que es el más usado por los niños más pequeños y es un claro ejemplo de inmadurez sintáctica— hasta el empleo de cláusulas adjetivas o la reducción de una cláusula a un nombre, adjetivo o sintagma, lo que revela una mayor madurez sintáctica. Los procesos transformativos más pertinentes para describir la madurez sintáctica son principalmente: 1) las estructuras —oracionales o no— que se insertan como modificadores de las frases nominales de la oración y 2) las nominalizaciones, es decir, la reducción de una oración a una cláusula que funciona como nombre.

Además, estos mecanismos permiten analizar la complejidad de la sintaxis de un discurso y, de este modo, establecer el grado de madurez que posee un sujeto para construirlo, es decir, la madurez sintáctica es entendida como la capacidad del sujeto hablante para producir, a nivel del componente sintáctico del sistema de la lengua, construcciones estructuralmente complejas. Esta complejidad se pone de manifiesto en el número de combinaciones y transformaciones que el hablante realiza en el proceso de producción de una determinada secuencia. Cabe resaltar que el concepto de madurez sintáctica se vincula de manera directa con el de competencia gramatical o lingüística, tal como esta noción es entendida en el marco de la teoría chomskiana⁴. Entonces un estilo maduro se

⁴ Chomsky (1965) estableció la dicotomía competencia/actuación: mientras que la competencia refiere al conocimiento que el hablante tiene sobre su lengua, la actuación alude al uso que se hace de ese conocimiento en situaciones concretas.

caracterizará, como señala Christensen (1968:577, citado por Torres; 1993:49), por la frecuencia con que se utilizan los modificadores libres, ya que estos proporcionan instrumentos necesarios que permiten a los escritores hacer más breves las cláusulas, pero al mismo tiempo permiten indicar las diferencias en su estilo.

2.4.1. Medición de la madurez sintáctica

Según Torres (1993), lingüistas y pedagogos se han interesado por medir la complejidad sintáctica con el fin de saber cómo se producen las etapas de crecimiento en los escolares y en caso haya alguna deficiencia en el niño, poder diagnosticarla y eliminarla a tiempo. La maduración sintáctica se mide por el mayor número de transformaciones precisas para la producción de una secuencia oracional. La densidad de las transformaciones indica el grado de madurez obtenido. Los procedimientos para la medición de la madurez sintáctica son de dos tipos: cualitativo y cuantitativo.

Respecto del primer tipo, Torres (1993) afirma que los generativistas, a partir de la estructura profunda de la oración, investigan el proceso de formación de la oración de superficie, miden la complejidad sintáctica a partir de las transformaciones realizadas, es decir que establecen una relación entre el número de transformaciones y el grado de complejidad sintáctica.

Otras formas de medición cualitativa son las pruebas de comprensión, de producción y de memoria inmediata, las cuales parten del supuesto de que existe una relación directa entre el grado de complejidad sintáctica y la mayor o menor dificultad en la comprensión, producción y memorización de diversas oraciones.

En cuanto a las pruebas de comprensión y de producción, estas se fundamentan en que la mayor o menor dificultad para entender y producir oraciones está relacionada con el grado de complejidad sintáctica: las oraciones más simples son entendidas y producidas con mayor facilidad que las complejas. Siguiendo este lineamiento, la prueba de memoria inmediata se basa en el axioma de que las oraciones más simples se recuerdan mejor que las complejas. Teniendo en cuenta estos procedimientos, se pueden elaborar unas escalas en las que se ordenen las oraciones atendiendo a su nivel de complejidad.

2.4.2. Índices para medir la madurez sintáctica propuestos por Hunt

Como se señaló anteriormente, la madurez sintáctica también puede ser medida cuantitativamente, es decir, se puede explicar la complejidad estructural de la oración empleada por el hablante a través de pruebas estadísticas, por lo que la información se da en cifras, en puntajes promedio y otros. Estas medidas cuantitativas se forman a partir de los índices que propone Hunt (1970), los cuales se dividen en dos grupos y que además se basan en dos unidades de análisis. Por un lado, Hunt (1970) propone como unidad de análisis básico la *unidad terminal* (UT) la cual se entiende como aquella que es la más corta forma en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento como residuo; y, por otro lado, la *cláusula* (CL) la cual será entendida como un sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o conjunto finito de verbos coordinados. Este concepto puede corresponderse con lo que en español entendemos por oración principal o subordinante y oraciones subordinadas (Torres, 1999).

Hunt (1970) propone tres índices primarios que son detallados a continuación:

- Longitud promedio de la unidad terminal (PAL/UT). Esta es calculada dividiendo el total de palabras de cada texto por el de unidades terminales del mismo.
- Longitud promedio de la cláusula (PAL/CL). Es obtenida dividiendo el número total de palabras por las cláusulas.
- Promedio de cláusulas por unidad terminal (CIAJ-T). Se consigue al dividir el número total de cláusulas por el de unidades terminales del texto analizado. Este índice siempre es mayor que uno, porque en cada UT hay por lo menos una cláusula (los casos de oraciones simples). Cuando estos índices son mayores, la UT contiene varias cláusulas (las subordinadas, por ejemplo).

De otro lado, el segundo grupo de índices —los llamados índices secundarios— está subdividido entre índices secundarios clausales y no clausales. Los clausales son los siguientes:

- Promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t (CL.SUS/UT). Es medido dividiendo el total de cláusulas sustantivas por el total de unidades-t. Este índice obtiene la frecuencia con que aparecen cláusulas sustantivas por UT.
- Promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t (CL.ADJ/UT). Es obtenido dividiendo el total de cláusulas adjetivas por el total de unidades-t. Este índice calcula la frecuencia con que se insertan cláusulas adjetivas en las UT.
- Promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t (CL.ADV/UT). Es calculado dividiendo el total de cláusulas adverbiales por el total de unidades-t. Este índice mide la frecuencia con que se incrustan cláusulas adverbiales por UT.

Los índices secundarios no clausales son los siguientes:

- Promedio de adjetivos calificativos por unidad-t (CALIFICATIVOS/UT). Es obtenido dividiendo el total de adjetivos calificativos por el total de unidades-t. Este índice indica la frecuencia con que aparecen adjetivos calificativos en las frases nominales incluidas en las UT.
- Promedio de frases preposicionales por unidad-t (FRASES PREP/UT). Es medido dividiendo el total de frases preposicionales por el total de UT. Este índice expresa la frecuencia de aparición de frases preposicionales en las frases nominales.
- Promedio de posesivos por unidad-t (POSESIVOS/UT). Para su obtención se divide el total de posesivos por el total de unidades-t. Este índice muestra la frecuencia de aparición de adjetivos posesivos en las UT.

Torres (1993) afirma que Hunt no solo consideraba los índices señalados anteriormente, sino también dos unidades básicas: unidad terminal (U-T) y cláusula. A la primera se la considera como la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo y la denominación terminal porque es gramaticalmente aceptable iniciarla con letra mayúscula y terminarla con punto o signo de interrogación o exclamación. De ahí que las oraciones simples, así como las compuestas por subordinación constituyen unidades terminales (UT); las coordinadas contienen dos o más UT. Y la segunda la define como un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un

conjunto finito de verbos coordinados. Cabe resaltar el concepto de cláusula del cual Hunt (1970) dice que en la tradición gramatical del español se designa como oración simple, oración subordinada y oración subordinante; pero la autora tomará en cuenta también la unidad compuesta por verbos en forma no personal, excluyendo las perífrasis.

2.5. Antecedentes

2.5.1. Estudios sobre madurez sintáctica

Los trabajos realizados respecto de la madurez sintáctica se iniciaron en países de Centroamérica y Europa principalmente. El iniciador de estos fue Kellogg Hunt, como señala Torres (1993:10). La investigación realizada por K. Hunt (1965) analiza las redacciones de tema libre de escolares norteamericanos de cuarto, octavo y duodécimo grados; asimismo Hunt (*ibidem*) estudia dieciocho artículos de revistas norteamericanas, ello con la finalidad de esclarecer las limitaciones que hasta el momento tenían los índices tradicionales, lo que le permitió proponer nuevos índices para medir la complejidad sintáctica. Al mismo tiempo que Hunt realizaba sus investigaciones, Roy C. O'Donnell *et all* (1967) realizan una investigación sobre el lenguaje en escolares de *kindergarten* en la que teniendo en cuenta los nuevos índices propuestos por Hunt comprobaron un crecimiento progresivo en relación con el avance en la escolaridad.

Otro de los estudios sobre madurez sintáctica es el llevado a cabo por O'Donnell (1968) quien aplicó los índices propuestos por K. Hunt a la enseñanza primaria y superior. O'Donnell señaló con su investigación que «los tres índices crecieron con la escolaridad, no había pruebas que pudieran medir la complejidad de las estructuras de un individuo en diferentes situaciones» (Torres, 1992: 12). Hubo otros autores que han realizado investigaciones sobre la madurez sintáctica como lo son «Walter Loban (1961, 1963, 1976), O'Donnell (1976), Stephen P. Witte y R. E. Sadowsky (1978) y Murray F. Stewart (1978) entre otros. Unos han trabajado con los índices de Hunt, frente a otros que los han cuestionado» (Torres, 1992: 15).

2.5.2. Estudios sobre madurez sintáctica en el mundo hispano

Los estudios sobre madurez sintáctica en el mundo hispano se han desarrollado en diversos países como Chile, República Dominicana, Puerto Rico y en mayor medida España, aunque, en épocas más recientes, se han realizado estudios sobre este eje temático en Argentina y en México. A continuación, se detallan los puntos principales de estas investigaciones.

En Chile, destacan, como menciona Torres (1993), los trabajos realizados por Gloria Muñoz y Mónica Véliz (1983), M. Véliz, G. Muñoz y Max S. Echeverría (1985), M. Véliz (1986), y M. Véliz, G. Muñoz y M. S. Echeverría, Alba Valencia, Emilio Ávila y Nicolás Núñez (1991). Al respecto, el trabajo realizado por Véliz ha sido el principal aporte para la realización de trabajos en el mundo hispano, pues utiliza los índices propuestos por Hunt en 1970. Para el caso del español, será a partir de su tesis realizada en 1986⁵. Los trabajos posteriores respaldan los presupuestos a los que arribó en Véliz y permiten que investigaciones siguientes se basen en los índices que propuso Hunt.

Un ejemplo claro es el artículo de Véliz (1999) «Complejidad sintáctica y el modo del discurso». En este artículo Véliz se propone, por un lado, determinar el grado de influencia del modo de organización del discurso en la complejidad sintáctica de textos escritos por adultos lingüísticamente competentes y, por otro, identificar algunos rasgos sintácticos que permitan caracterizar los discursos narrativos, argumentativos y descriptivos. Analiza la complejidad oracional evaluando los índices primarios y los secundarios. Los resultados a los que arriba Véliz demuestran que el modo discursivo incide significativamente en la complejidad sintáctica de los textos escritos. De los tres modos discursivos, el que presenta índices más altos es el texto argumentativo, lo que se debe según Véliz (1999) fundamentalmente a que con mayor frecuencia se incluyen en las oraciones cláusulas subordinadas. Así mismo, menciona que, en comparación con el discurso argumentativo, el narrativo posee promedios de unidades terminales y cláusulas significativamente más bajas. Respecto del texto descriptivo, menciona Véliz (1999) que este se encuentra en una posición intermedia, en lo que respecta a la longitud de las unidades terminales y las cláusulas, ellas se encuentran más cerca del

⁵ Esta obra se encuentra inédita, se sabe de su alcance por trabajos posteriores que hacen referencia a ella.

discurso argumentativo; pero en lo que respecta a los procedimientos de subordinación e inclusión de cláusulas se ubica más cerca del texto narrativo. Véliz (1999) menciona que el rasgo más sobresaliente en el modo descriptivo no es la consolidación de un mayor número de constituyentes oracionales en las unidades terminales, sino la expansión de las cláusulas, lo que se vincula estrechamente con la función base de este modo discursivo: calificar y caracterizar.

Finalmente, presenta los datos obtenidos para los índices secundarios, los cuales premiarán una mejor descripción de los textos. Véliz (1999) menciona que las puntuaciones respecto del número de cláusulas sustantivas por unidad terminal varían visiblemente entre los tres tipos discursivos. Así, el texto narrativo utiliza las tres clases de cláusulas en proporciones semejantes y con una frecuencia de aparición intermedia; el texto argumentativo se caracteriza por una alta incidencia de cláusulas sustantivas y adjetivas; mientras que los textos descriptivos se caracterizan por una alta frecuencia de uso de cláusulas adjetivas y una bajísima aparición de cláusulas sustantivas. En resumen, serán los textos argumentativos —en comparación con los demás tipos discursivos— los que presenten el grado más alto de complejidad; le sigue después el texto descriptivo con un grado intermedio de complejidad y está, por último, el narrativo cuya complejidad resulta significativamente menor a la de otros tipos discursivos.

Así mismo, en el 2011 se publicó el artículo titulado «La medición de la sintaxis: evolución de un concepto». En él se busca dar cuenta de la evolución en las concepciones de la sintaxis y los procedimientos que se han seguido para su medición. Crespo, Alfaro y Góngora (2011), autores del mencionado artículo, revisan los presupuestos tradicionales, luego la propuesta generativa en la que se encuentra el trabajo realizado por Hunt y, finalmente, detallan un enfoque sobre la madurez sintáctica funcional-discursiva. En este artículo se puede observar no solo los resultados de la evolución de la concepción y el análisis de la madurez sintáctica con una mayor visión, puesto que esta evolución va desde una visión aislada de este fenómeno hasta una integrada de la sintaxis dentro del discurso (con el enfoque funcional-discursivo), sino también las principales limitaciones que cada teoría o enfoque tiene respecto de la evaluación y medición de la madurez sintáctica.

En Argentina, Darío Delicia (2011), en su artículo titulado «Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas», busca determinar cuáles son los índices de madurez sintáctica alcanzados por adolescentes cordobeses que transitan el último ciclo de enseñanza de lengua media, así como saber si existen o no diferencias entre estos índices de acuerdo con el modo discursivo producido en la escritura y, finalmente, mostrar si los índices de madurez varían o no teniendo en cuenta la variable sexo. Para ello evaluó los textos narrativos y argumentativos de alumnos varones y mujeres de cuarto año con edades que oscilan entre los 15 y 16 años. El estudio realizado por Delicia (2011) muestra que no existen diferencias significativas entre la complejidad sintáctica de las producciones masculinas y femeninas. La prueba de validez arrojó datos que permitieron estimar que tanto varones como mujeres poseen igual capacidad sintáctica. Finalmente, respecto de la variable modos de organización del discurso, Delicia (2011) concluye que efectivamente esta variable parece tener una vinculación directa con la madurez sintáctica la cual se muestra en la longitud promedio de la unidad terminal y en el número de cláusulas por unidad terminal.

En México destaca el estudio de María Eugenia Herrera Lima (1991) «Madurez sintáctica en escolares de Ciudad de México / Análisis preliminar». Herrera se propone aplicar los tres índices primarios propuestos por Hunt en los textos de 120 niños de segundo, cuarto y sexto año de educación, todos ellos alumnos de instituciones públicas del Distrito Federal y que pertenecen, además, al estrato socioeconómico más bajo. El estudio concluye que sí existe una correlación positiva entre el grado escolar y la extensión de los textos escritos; se menciona que de segundo a cuarto grado los alumnos produjeron más palabras, unidades terminales y cláusulas en relación a un tema determinado a medida que aumentaron en edad; sin embargo, el número de palabras por cláusulas decreció debido a un incremento de las cláusulas por UT, lo que evidencia un mayor número de subordinación para lograr estructuras sintácticas más complejas con un menor promedio de la longitud de la unidad terminal. Es decir, que el proceso evolutivo se cumplió. Se evidenció que los textos de los alumnos de segundo grado estaban elaborados con el uso excesivo de coordinaciones y

yuxtaposiciones, esto se opone al uso por parte de los grados mayores de unidades terminales con más cláusulas, pero con un menor número de palabras, lo que evidencia una tendencia a reducir y consolidar las mismas mediante la utilización de modificadores de sustantivos y de nominalizaciones.

Antonia Nelsi Torres González (1993), en su tesis doctoral *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*, analiza y cuantifica el desarrollo sintáctico de la lengua escrita por estudiantes pertenecientes a la enseñanza primaria y secundaria de la zona metropolitana de Tenerife a fin de obtener una visión clara de sus parámetros de crecimiento promedios. Para ello, realiza su estudio según las siguientes variables independientes: nivel de escolaridad, enseñanza pública y privada, sexo y nivel sociocultural. Así mismo, la autora toma en cuenta la variable dependiente madurez sintáctica con la finalidad de medirla. Torres (1993) analiza los índices primarios y secundarios propuestos por Kellogg Hunt. Para el recojo de datos, Torres (1993) pide a los estudiantes una redacción de tema libre, la cual debía estar compuesta por un mínimo de doscientas palabras. Los resultados mostraron que los índices de madurez sintáctica iban aumentando de acuerdo con el avance de los cursos⁶, excepto en el uso de las cláusulas sustantivas y las aposiciones porque el octavo grado supera al Curso de Orientación Universitaria (COU). Por otro lado, no se produce una relación asociativa entre los índices de madurez sintáctica y la variable centro de educación. Respecto de los resultados obtenidos para la longitud de la UT, esta es superior en la enseñanza privada, las diferencias son significativas en la totalidad de la población y en el curso de octavo. Respecto de la longitud de la cláusula se obtienen medias más altas en la enseñanza privada, pero las diferencias no son estadísticamente significativas. En el caso de los adjetivos calificativos, la enseñanza privada supera a la pública y estas diferencias son estadísticamente significativas en la totalidad de la población. Las medias de los índices de madurez sintáctica no aumentaron en los tres estratos de cada curso; solo en el caso de los adjetivos calificativos se produce un aumento progresivo de las medias de los niveles en los tres cursos, pero las diferencias de medias no son estadísticamente

⁶ La autora utiliza el término curso para hacer referencia a lo que conocemos en Latinoamérica como grado de escolaridad. Estos cursos son cuarto curso de Educación General Básica. Octavo curso de Educación General Básica y Curso de Orientación Universitaria (COU).

significativas. Asimismo, los promedios de cada nivel sociocultural van aumentando según los cursos en los índices sintácticos, no en todos, porque en algunos casos la media de octavo es superior a COU.

Siguiendo esta línea de investigación, en el artículo «Índices primarios de madurez sintáctica: análisis comparativo en alumnos de COU», de María Concepción Torres López (1999), se mide la madurez sintáctica en alumnos de COU y, para ello, la autora utilizó dos procedimientos diferentes de medición. En el primer análisis sigue el modelo de Hunt (1970), aplicando los índices primarios tal y como él los definió y manteniendo también su propia terminología sintáctica, que se basa en dos unidades: la unidad terminal y la cláusula. En el segundo análisis, tomó como referencia la medición de dos unidades claves en sintaxis: la oración simple y la oración compleja.

Torres (1999) señala que la ventaja principal de aplicar dos tipos de mediciones diferentes radica en el hecho de que proporcionan resultados complementarios, que sirven para describir mejor los datos obtenidos; en concreto indica que, en su estudio, ambos se apoyan mutuamente y que ofrecen una visión más real y completa. El primer resultado obtenido es que las diferencias de madurez sintáctica entre los alumnos de ciencias y de letras (en COU) son pequeñas. No obstante, los valores son ligeramente superiores en la opción de ciencias. Ello se comprobó en los dos tipos de análisis aplicados. Como segundo resultado se obtuvo que —tanto en el primer análisis como en el segundo— la mayor madurez sintáctica se da en los hombres y no en las mujeres. El tercer resultado permite decir que existe mayor madurez sintáctica en el nivel sociocultural medio-alto. Finalmente, como cuarto y último resultado, Torres (1999) indica que existe relación, en términos generales, entre un mayor contacto con los medios de comunicación —incluida la prensa— y una mayor madurez sintáctica.

Según la autora, la aplicación de los dos análisis da resultados complementarios: el primero, en cuanto basa su medición en lo que se conoce como palabra, y el segundo, en cuanto tiene por referencia la estructura oracional. Teniendo en cuenta todas las salvedades que se han hecho en ambos análisis y en las distintas variables, Torres (1999) afirma que los índices más elevados de madurez sintáctica corresponden a

opción ciencias, hombre, nivel sociocultural medio-alto, relación alta con los medios de comunicación y nivel académico superior.

El cuarto y último antecedente fue la tesis doctoral *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre generaciones pre y post-internet*, de Rocío Bartolomé Rodríguez (2016). La autora busca determinar el grado de madurez sintáctica en alumnos del 4.º curso de Educación Primaria, del 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (SEO) y del 2.º curso de Bachillerato, y si el grado de madurez sintáctica está asociada al género, tipo de centro de enseñanza, número de horas que los sujetos dedican a internet y las redes sociales y la ubicación del centro escolar. Para ello, elabora un cuestionario a fin de conocer el uso de las TIC y el número de horas que los alumnos dedican a estos medios; por otro lado, sigue las propuestas de estudios anteriores —como los ya mencionados— en los cuales se analiza la madurez sintáctica en dos tipos de discurso; a saber, el narrativo y el argumentativo. Su estudio es importante para la presente investigación, ya que ofrece un aporte significativo de la influencia que ejercen las TIC en el nivel de madurez sintáctica.

Autores como Torres González, Torres López, Delicia y Rodríguez permiten decir que los índices de madurez sintáctica propuestos por K. Hunt se pueden aplicar a estudiantes de habla española y, además, son válidos y confiables para medir la madurez sintáctica de estudiantes de diferentes edades. Así, nos proporcionan una metodología que permite determinar la influencia de las TIC en los textos producidos por estudiantes de nivel secundario. Por ello, una de las finalidades de la presente investigación será proporcionar datos que permitan en el futuro una programación curricular más realista y eficaz para la enseñanza de la lengua.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

En la presente investigación se empleará el enfoque cuantitativo. Sobre este enfoque, Hernández, Baptista y Fernández (2014, p. 4) afirman lo siguiente:

El enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica.

Asimismo, el presente trabajo será una investigación de corte correlacional, siguiendo la clasificación de Bernal (2016: 109). Bernal afirma que las investigaciones correlacionales pretenden «examinar relaciones entre variables o sus resultados, pero en ningún momento explica que una sea la causa de la otra. En otras palabras, la correlación examina asociaciones, pero no relaciones causales (2006, p. 113)». Por ello, este tipo de investigación tiene mayor nivel de acercamiento a los objetivos del trabajo ya que lo que se busca es —siguiendo a Hernández, Fernández y Collado (2014, p. 93)— conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra.

El diseño de esta investigación es el correlacional. Según Hernández, Baptista y Fernández (2014, p. 157) «estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa-efecto (causales)». Específicamente, el diseño de esta investigación es transeccional porque se trabajó en un tiempo único, y es correlacional (simple, por así decirlo) porque solo se ciñe a relacionar las variables de investigación, sin pretender establecer relaciones de causa-efecto.

Así mismo, respecto del tipo de estudio, esta investigación es de alcance descriptiva ya que se busca especificar (medir y recoger) los niveles de madurez sintáctica de las alumnas de primero a tercero de secundaria y las posibles deficiencias que se observen en los textos escritos. Este tipo de investigación es propia ya que como mencionan Hernández, Fernández y Collado (2014, p. 92) los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

3.2. Población y tamaño de la muestra

Según Hernández, Baptista y Fernández (2014: 174), se puede definir la población como aquel conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. Así, la población está conformada por 300 alumnas aproximadamente. Ahora bien, sobre el criterio para el tamaño de la muestra, se siguió la propuesta no probabilística. Hernández, Baptista y Fernández (2014) en la que se menciona lo siguiente:

Las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer a una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. (p. 190).

La principal ventaja de este tipo de muestra, según Hernández et al. (2010), es la siguiente:

utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema. (p. 190).

Distribución de la muestra

Tabla 6
Distribución de la muestra

Sección	Población femenina
Primer grado	41
Segundo grado	31
Tercer grado	45
TOTAL	117

3.2.1. Técnicas de muestreo

La técnica de muestreo que se usó para el presente estudio es la denominada por Hernández, Baptista y Fernández (2014: 387) muestra típica o intensiva. Este tipo de muestra combina el supuesto de la muestra de casos tipo, la cual tiene por objetivo obtener riqueza, profundidad y calidad de la información, y la muestra homogénea, en la que las unidades que se van a seleccionar poseen el mismo perfil o características o bien comparten rasgos similares. Así, se aplicó un criterio de selección de la muestra final: los textos debían tener un número de palabras mayor a 200, con lo cual la muestra quedó conformada por 75 textos.

Tabla 7
Muestra final de textos analizados

Sección	Población femenina
Primer grado	23
Segundo grado	21
Tercer grado	31
TOTAL	75

3.3. Variables

Las variables independientes que se ha utilizado para este estudio son las siguientes:

- A. Nivel de educación secundaria: se ha tomado los grados de primero, segundo y tercero de secundaria.
- B. Procedencia: ya que los colegios nacionales albergan gran cantidad de alumnos que no solo viven en los alrededores de las I.E. Esta variable se plantea en base al nivel socioeconómico del distrito de procedencia de las alumnas de la muestra en tanto se considere el nivel socioeconómico para la obtención y mejora del nivel académico de las mismas. Esta variable se ha estratificado según la propuesta del INEI en cuatro zonas: centro, norte, sur y la Provincia Constitucional del Callao.
 - 1. Lima Centro: Cercado de Lima, Magdalena del Mar, San Miguel y Pueblo Libre
 - 2. Lima Norte: San Martín de Porres
 - 3. Lima Sur: Villa El Salvador
 - 4. Provincia Constitucional del Callao, La Perla, Bellavista y Ventanilla.

C. Número de horas que los sujetos dedican a Internet y las redes sociales, sean en dispositivos móviles, en una Tablet, Pc u laptop en casa o fuera de ella. Esta medida se obtendrá en el cuestionario sobre las TIC y será autorreportada por las alumnas. Además, se ha establecido tres indicadores: P, R y M siglas de poco, mucho y regular. Se considera como “poco” la cantidad que va desde las 0 a 3 horas de uso de las TIC por día, se denomina “regular” al uso de las TIC que va desde las 4 a 6 horas por día y, finalmente, “mucho” equivale al uso de las TIC que oscila entre las 7 a 9 horas por día.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como primera técnica utilizada para la recolección de datos es una prueba escrita de redacción, la cual se orientó a la recolección de un discurso narrativo. Esta prueba se elaboró con el apoyo de la siguiente pauta descrita a continuación:

Prueba de redacción de texto narrativo:

Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto de una cara (30 líneas)

¿Cuál fue la última película que viste, de qué trató, qué te gustó más?

¿Qué hiciste en tu último viaje o paseo?

Inventa un cuento, puede ser de terror, ficción, aventura, etc.

Si bien la madurez sintáctica se mide mediante la unidad terminal y la cláusula, ambas medidas de nivel oracional, el uso de una producción escrita —en este caso un texto narrativo— para medir la madurez sintáctica se justifica ya que para la elaboración de un texto es preciso que el escritor en primer lugar ordene sus ideas de manera tal que el lector pueda entender lo que quiere dar a conocer el autor del texto; para ello, debe hacer uso de todo su conocimiento sintáctico. Las pruebas de producción escritas como las de comprensión establecen, como menciona Torres (1992:52), que están en relación directa con el grado de complejidad sintáctica, pues las oraciones más simples son entendidas y producidas con mayor facilidad que las complejas. Esta es la razón por la que se usa un texto, en este caso narrativo, para la obtención de los índices primarios de madurez sintáctica.

Como segunda técnica utilizada para la recolección de datos se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas y de alternativas múltiples con la finalidad de recoger datos sobre el uso de las TIC, el número de horas que las alumnas hacen uso de ellas, la valoración respecto de la escritura que realizan en las TIC entre otras⁷.

3.5. Procedimiento de recolección, tratamiento y análisis del corpus

Se procedió a suministrar las hojas con las instrucciones y se explicó brevemente cada una de las opciones. Las producciones se efectuaron dentro del ámbito escolar, en un tiempo de 40 min (máximo). Si bien se registraron casos en los que las pruebas fueron entregadas de forma incompleta, estas fueron pocas (4 o 5 por sección seleccionada para el análisis). Se estableció además que los textos cumplieran con el requisito de tener un mínimo de 200 palabras. Basado en este criterio y en el número de la muestra, el corpus quedó constituido por 75 redacciones que corresponden al modo discursivo narrativo sobre las que, según el marco teórico expuesto, se procedió a la medición de los tres índices primarios para medir la madurez sintáctica, calculados en función a las siguientes fórmulas:

- Longitud promedio de unidad terminal = $n.^{\circ}$ total de palabras / U-T totales.
- Longitud promedio de la cláusula = $n.^{\circ}$ total de palabras / número total de cláusulas
- Promedio de cláusulas por unidad terminal = número total de cláusulas / $n.^{\circ}$ total de U-T

Luego de efectuar estas mediciones, es decir, obtener valores de los índices primarios, que según el punto de vista estadístico corresponden a calcular las medias aritméticas, lo que se realizará será vaciar los datos procesados en una matriz confeccionada específicamente para tal fin. A continuación, se procedió a agrupar los datos obtenidos de cada uno de los elementos del corpus de acuerdo a las variables secundarias: grado, procedencia y número de horas de uso de las TIC. Finalmente, respecto del procesamiento de los datos, el cálculo de los índices primarios y las mediciones estadísticas como la

⁷ El lector puede observar con mayor detenimiento este cuestionario en los anexos.

regresión logística serán realizados mediante el programa estadístico SPSS (programa informático *Statistical Package for Social Sciences* versión 20.0 en español) versión para el sistema operativo Macintosh.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

El análisis de la madurez sintáctica —como se mencionó anteriormente— se basa en dos índices propuestos por K. Hunt (1970), a saber, los índices primarios y los secundarios. En el presente trabajo solo se ha tomado en cuenta los índices primarios, los cuales se obtienen de la división del número de palabras entre el número de unidades terminales, el número de palabras entre el número de cláusulas (sean principales o subordinadas) y del número total de cláusulas entre el número de unidades terminales. Para obtener estos cocientes se procedió a segmentar los textos de las alumnas de acuerdo a los conceptos propuestos por Hunt (1970): unidad terminal y cláusula, se contabilizaron las cláusulas principales y subordinadas; así como también se procedió a contabilizar el número total de palabras del texto de cada una de las alumnas.

Para llevar a cabo el procesamiento de los datos se recurrió a las técnicas y procesos del análisis estadístico. Se ha realizado la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, ya que la muestra es menor a 50 datos —teniendo en cuenta los grupos— con la finalidad de saber cuáles de las variables presentaban o no normalidad y así determinar las pruebas estadísticas a realizar. Los resultados obtenidos para esta prueba revelan que las variables dependientes *índices de madurez sintáctica* (promedio de longitud de la UT, promedio de la longitud de la CL y promedio de cláusula subordinada) poseen normalidad, mientras que la variable independiente *Número de horas que dedica al uso de las TIC diariamente* no es normal; por ello para determinar la influencia de las TIC en los índices primarios se ha realizado la prueba de regresión logística.

4.1.Resultado de los índices primarios según la variable grado

4.1.1. Longitud promedio de la unidad terminal

Este primer índice se obtiene luego de dividir el número total de palabras del texto entre el número de unidades terminales. El resultado de esta operación supone, según los presupuestos teóricos que se detallaron en los apartados anteriores, que se establece una relación entre la madurez sintáctica y las unidades de mayor extensión (Torres, 1992:55).

Al comparar los resultados del primer índice se obtuvo que segundo grado tiene la puntuación más alta con 10,315 a la que le sigue tercero con 9,365 y, finalmente, primero con 8,998. Si bien existe un aumento de este índice entre primero y segundo, este avance no se evidencia entre segundo y tercero de secundaria, lo que permite decir que la madurez no aumenta conforme avanza el grado de escolarización.

Tabla 8
Longitud promedio de la unidad terminal según el grado

Grados	N	Media	Mediana agrupada	Desviación estándar
Primero	23	8,9983	8,8300	1,25280
Segundo	21	10,3157	10,0300	1,91109
Tercero	31	9,3655	9,3800	1,81925
Total	75	9,5189	9,4500	1,75207

Para saber si esta diferencia es significativa, es decir, para saber si en realidad hay una diferencia entre primero, segundo y tercero se procedió a realizar el análisis de ANOVA, el cual permite determinar en primer lugar si hay diferencias entre las medias de los grupos, también se realizó la prueba de U de Mann-Whitney para corroborar los datos que proporciona el ANOVA. Las pruebas *post-hoc* del ANOVA permitieron determinar los grupos entre los cuales hay una diferencia significativa.

Tabla 9
ANOVA de la longitud promedio de UT según el grado

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	20,297	2	10,149	3,532	,034
Dentro de grupos	206,864	72	2,873		
Total	227,162	74			

Del análisis del ANOVA se obtuvo que, efectivamente, existe una diferencia entre los grupos. Se sabe esto por el coeficiente de significación (sig.), ya que el valor de sig. es 0,034 y es menor a 0,05. Así mismo, la prueba de U de Mann-Whitney arrojó datos

iguales. Ya que se pretendía saber entre qué grados se da esta diferenciación, se procedió al análisis de los datos *post-hoc* mediante la prueba de Bonferroni y la prueba U de Mann-Whitney. El análisis mostró que entre primero y segundo de secundaria la diferencia de sus promedios es significativa con un valor de sig. igual a 0,036 (0,035 para U de Mann-Whitney). En las demás relaciones no se evidencia una diferencia significativa.

Tabla 10
Prueba de Bonferroni para el promedio de la longitud de UT según el grado

(I) Grados	(J) Grados	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	-1,31745*	,51160	,036	-2,5715	-,0634
	Tercero	-,36722	,46648	1,000	-1,5106	,7762
Segundo	Primero	1,31745*	,51160	,036	,0634	2,5715
	Tercero	,95023	,47906	,153	-,2240	2,1245
Tercero	Primero	,36722	,46648	1,000	-,7762	1,5106
	Segundo	-,95023	,47906	,153	-2,1245	,2240

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 11
U de Mann-Whitney para la longitud promedio de la UT según el grado

	Grupos 1 y 2	Grupos 2 y 3
U de Mann-Whitney	152,000	236,000
W de Wilcoxon	428,000	732,000
Z	-2,103	-1,669
Sig. asintótica (bilateral)	,035	,095

Nivel de significación fijado en 0,05

Grupo 1: primero de secundaria, Grupo 2: segundo de secundaria, Grupo 3: tercero de secundaria

4.1.2. Longitud promedio de la cláusula

Este segundo índice de medición de la madurez sintáctica se basa en el supuesto teórico de que la madurez sintáctica se vincula proporcionalmente con el aumento del número de palabras al interior de la cláusula o unidad clausal⁸. Así, cuanto mayor es el número de palabras que se encuentran dentro de la cláusula —principal o subordinada—, mayor será la complejidad sintáctica del texto que se analiza (Delicia, 2001 & Rodríguez, 2009).

Tabla 12
Longitud promedio de cláusulas según el grado

Grados	N	Media	Mediana agrupada	Desviación estándar
Primero	23	6,6896	6,6000	,64653
Segundo	21	7,5129	7,2500	1,16122
Tercero	31	7,0410	7,0233	1,01112
Total	75	7,0653	6,9400	1,00207

Del cuadro se puede observar que se experimenta un crecimiento de la longitud de la cláusula en primero (6,68) y segundo (7,51); sin embargo, de segundo a tercero, este crecimiento no se evidencia ya que el promedio de tercero es 7,04. Ahora bien, mediante el análisis de ANOVA y la prueba de U de Mann-Whitney, se ha podido determinar que existen diferencias significativas entre los grados de estudio, ya que el sig. es de 0,022 y es menor a 0,05.

Tabla 13
ANOVA del Promedio de la cláusula según el grado

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	7,472	2	3,736	4,025	,022
Dentro de grupos	66,835	72	,928		
Total	74,307	74			

⁸ Este término es usado por Delicia (2001:184).

Además, ya que se sabe que existe diferencias entre las medias de primero, segundo y tercero, es preciso determinar si efectivamente como se observa en la tabla n.º 12 la diferencia de resultados entre primero y segundo, y entre segundo y tercero son significativas. El análisis de las diferencias de dichos resultados permitirá corroborar el mayor nivel de madurez sintáctica que experimenta segundo respecto de primero y tercero. Para ello, se realiza al análisis de los datos *post-hoc* mediante la prueba de Bonferroni y la prueba de U de Mann-Whitney. El análisis mostró que entre primero y segundo de secundaria la diferencia de sus promedios es significativa con un valor de sig. igual a 0,018 (y 0,009 para la prueba de U de Mann-Whitney). En las demás relaciones no se evidencia una diferencia significativa.

Tabla 14
Prueba de Bonferroni para la longitud promedio de la cláusula según el grado

(I) Grados	(J) Grados	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	-,82329*	,29080	,018	-1,5361	-,1105
	Tercero	-,35140	,26515	,568	-1,0013	,2985
Segundo	Primero	,82329*	,29080	,018	,1105	1,5361
	Tercero	,47189	,27230	,262	-,1956	1,1394
Tercero	Primero	,35140	,26515	,568	-,2985	1,0013
	Segundo	-,47189	,27230	,262	-1,1394	-,1956

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 15
U de Mann-Whitney para la longitud promedio de la cláusula según el grado

	Grupos 1 y 2	Grupos 2 y 3
U de Mann-Whitney	130,000	260,000
W de Wilcoxon	406,000	756,000
Z	-2,620	-1,222
Sig. asintótica (bilateral)	,009	,222

Nivel de significación fijado en 0,05
Grupo 1: primero de secundaria, Grupo 2: segundo de secundaria,
Grupo 3: tercero de secundaria

4.1.3. Índice de cláusula subordinada

Este índice se basa en el fundamento de que la madurez sintáctica se encuentra estrechamente ligada al número de subordinaciones que se observan en las unidades terminales. Para obtener este índice se debe dividir el número total de cláusulas con el total de unidades terminales del texto. El resultado que se obtiene será siempre mayor a 1, ya que en cada UT por lo menos habrá una cláusula. Cuando el resultado es mayor a 1, se inferirá que el sujeto ha incrementado en las unidades terminales determinada cantidad de incrustaciones. Por ejemplo, si se obtuviera 1,39 como promedio de cláusulas por UT, significa que existe un 30% de probabilidad de incrustar una cláusula subordinada en una UT o en una cláusula.

Tabla 16
Promedio de cláusulas subordinadas según el grado

Grados	Media	Desviación estándar
Primero	1,3465	,15198
Segundo	1,3724	,16377
Tercero	1,3265	,14054
Total	1,3455	,14993

Como se puede observar, el resultado obtenido es mayor a 1, además el análisis indica que en primero existe un 34% de probabilidad de incluir cláusulas subordinadas por unidad terminal, en segundo un 37% y en tercero un 32%. Si bien los resultados entre primero y segundo no son muy elevados, sí permite, sin embargo, establecer diferencias entre los grados objeto del estudio. Como en los índices anteriores, hay un crecimiento de primero a segundo de secundaria, pero no se evidencia nuevamente crecimiento en tercero.

Tabla 17
ANOVA del Promedio de cláusulas subordinadas según el grado

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	,026	2	,013	,582	,562
Dentro de grupos	1,637	72	,023		
Total	1,663	74			

Del análisis de ANOVA se pudo determinar que el crecimiento referido no es significativo ya que los niveles de significación para primero, segundo y tercero superan el valor establecido en 0,05. Que el resultado de los valores de sig. 0,562 sea mayor a 0,05 indica que tanto primero, segundo como tercero tendrían la misma capacidad sintáctica o grado de madurez para incluir oraciones o cláusulas subordinadas en una unidad terminal. A continuación, se presenta los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para este índice.

Tabla 18
*U de Mann-Whitney para el promedio de la cláusula subordinadas
por unidad terminal según el grado*

	Grupos 1 y 2	Grupos 2 y 3
U de Mann Whitney	229,500	279,000
W de Wilcoxon	505,500	775,000
Z	-0,282	-0,868
Sig. asintótica (bilateral)	,778	,385
Nivel de significación fijado en 0,05		
Grupo 1: primero de secundaria, Grupo 2: segundo de secundaria, Grupo 3: tercero de secundaria		

4.2.Resultado de los índices primarios según la variable procedencia

Lima Metropolitana recibe siempre migrantes de otros departamentos; es sabido que los colegios no siempre tienen poblaciones que pertenecen a su mismo distrito, es decir, que en un colegio de Callo —por ejemplo— podemos encontrar alumnos de los distritos de San Miguel, Bellavista, etc. Sin embargo, este no es el único factor que se ha tomado en cuenta, es decir, que no solo se ha entendido a la variable procedencia como un factor puramente geográfico, sino, también como uno social, en el que se puede ver como se distribuye la población de acuerdo a su nivel socioeconómico.

Sabemos que el lenguaje es un elemento importante en cuanto al adecuado desarrollo cognitivo y un aprendizaje eficiente, pero también es el origen de muchas brechas entre distintos grupos socioeconómicos. Estas diferencias que afectan a los más desfavorecidos

en nuestra sociedad, incluso ahora que el Perú es considerado un país de ingresos medios, tienen inicio desde muy temprano; puesto que los niños de estatus socioeconómicos más bajos suelen tener, desde un inicio, menos oportunidades de aprender y desarrollarse adecuadamente que sus pares más afortunados.

Teniendo en consideración ello es que se quiere saber si los tres índices de madurez sintáctica presentan diferencias de acuerdo a la variable *procedencia*, la cual se ha dividido en cuatro zonas; a saber, Lima Centro, Lima Norte, Lima Sur y la Provincia Constitucional de Callao. Cabe resaltar que no se evidencian los datos de la zona correspondiente a Lima Sur ya que ninguna de las alumnas a quienes se aplicó la prueba escrita pertenecía a dicha zona. Adicional al análisis estadístico se quiere saber si las posibles diferencias de los índices de madurez sintáctica son significativas o no.

4.2.1. Promedio de la longitud de la unidad terminal

Al aplicar el análisis estadístico se obtuvo que la zona de Lima Norte tenía un promedio de la longitud de la unidad terminal mayor que las demás zonas de Lima y Callao.

Tabla 19
Promedio de longitud de la unidad terminal según la procedencia

Distritos por zonas	Media	Mediana agrupada	Desviación estándar
Lima centro	9,4735	9,3100	1,78223
Provincia Constitucional del Callao	9,5495	9,6600	1,75971
Lima norte	10,3400	10,3400	1,35765
Total	9,5189	9,4500	1,75207

Como se mencionó líneas arriba, se quiere saber si existen diferencias significativas entre los promedios obtenidos por las diferentes zonas de Lima Metropolitana y la provincia de Callao. Para ello se realizó la prueba de ANOVA y se contrastó los resultados con la prueba de Kruskal Wallis, y si se encontraran diferencias entre los valores se procederá a realizar un análisis *post-hoc* con la finalidad de evidenciar entre qué zonas se evidencian diferencias significativas.

Tabla 20
ANOVA del Promedio de longitud de UT según la procedencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1,474	2	,737	,235	,791
Dentro de grupos	225,688	72	3,135		
Total	227,162	74			

Tabla 21
Kruskal-Wallis para el promedio de longitud de la UT según la procedencia

N total	75
Estadístico de contraste	1,145
Grados de libertad	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	0,564

Del análisis del ANOVA y la prueba de Kruskal-Wallis se obtuvo que no existe diferencia entre los grupos. Esto se sabe por el coeficiente de significación (sig.), ya que el valor de sig. es mayor a 0,05 en ambos casos. Se puede decir que entre las zonas de Lima Metropolitana y la provincia de Callao no existe diferencia entre los grupos de análisis. Por tal motivo no se aplicó el análisis *post-hoc*.

4.2.2. Promedio de la longitud de la cláusula

Los datos obtenidos para este segundo índice demuestran una vez más que la zona de Lima Norte posee mayor nivel del promedio de la longitud de la cláusula respecto de las zonas de Lima Centro y la provincia del Callao.

Tabla 22
Promedio de cláusula según la procedencia

Distritos por zonas	Media	Media agrupada	Desviación estándar
Lima Centro	7,0163	6,9400	,94556
Provincia Constitucional del Callao	7,1159	7,0800	1,04534
Lima Norte	7,7600	7,7600	2,34759
Total	7,0653	6,9400	1,00207

Ahora bien, efectivamente se evidencia un mayor promedio en Lima Norte con un promedio de 7,76 que es superior como se mencionó a Lima Centro (7,01) y provincia de Callao (7,11), por lo que se quiere saber si las diferencias de los promedios son significativas entre sí. Para ello se ha realizado el análisis de ANOVA y la prueba de Kruskal Wallis.

Tabla 23
ANOVA Promedio de longitud de la cláusula según la procedencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1,144	2	,572	,563	,572
Dentro de grupos	73,163	72	1,016		
Total	74,307	74			

Tabla 24
Kruskal-Wallis para el promedio de longitud de la cláusula según la procedencia

N total	75
Estadístico de contraste	0,286
Grados de libertad	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	0,867

Sin embargo, las diferencias entre las zonas de Lima Metropolitana y Callao no son significativas según el análisis de ANOVA y la prueba de Kruskal Wallis ya que el nivel de significación (0,572) es mayor del 0,05. Dicho resultado permite determinar que las diferencias entre las medias de las zonas de Lima Metropolitana y Callao no son significativas, es decir, que tanto Lima Centro, Lima Norte y Callao tendrían la capacidad de formar construcciones estructuralmente complejas.

4.2.3. Índice de cláusula subordinada

Respecto del tercer índice que indica cuál es el porcentaje con que se incluye una cláusula subordinada, se ha realizado el análisis estadístico con la finalidad de comparar los resultados de dicho índice respecto de la procedencia.

Tabla 25
Promedio de cláusulas subordinadas según la procedencia

Distritos por zonas	Media	Mediana agrupada	Desviación estándar
Lima Centro	1,3445	1,3400	,12933
Provincia Constitucional del Callao	1,3455	1,2850	,19125
Lima Norte	1,3700	1,3700	,24042
Total	1,3455	1,3300	,14993

Como se puede observar, el patrón se mantiene. La zona de Lima Norte mantiene la misma configuración que los casos anteriores. Así, esta zona —Lima Norte— tiene un 37% de posibilidad de incluir cláusulas subordinadas por unidad terminal, mientras que Lima Centro solo añade un 34% al igual que la provincia de Callao.

Tabla 26
ANOVA del Promedio de cláusulas subordinadas según la procedencia

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	,001	2	,001	,027	,973
Dentro de grupos	1,662	72	,023		
Total	1,663	74			

Tabla 27
*Kruskal-Wallis para el promedio cláusulas subordinadas
según la procedencia*

N total	75
Estadístico de contraste	0,522
Grados de libertad	2
Significación asintótica (prueba bilateral)	0,770

El lector puede observar que las diferencias entre las zonas de Lima Metropolitana y Callao no son significativas según el análisis de ANOVA y la prueba de Kruskal Wallis, ya que en ambos casos se obtiene un nivel de significación (0,973) por encima del 0,05. Dicho resultado permite determinar que las diferencias entre las medias de las zonas de Lima Metropolitana y Callao no son significativas, es decir, que tanto Lima Centro, Lima Norte y Callao tendrían la capacidad de formar construcciones estructuralmente complejas.

4.3.Resultado de la influencia de las TIC en los índices primarios

Como se mencionó en apartados anteriores, se cree que la disminución que se evidencia de segundo a tercero en sus índices de madurez sintáctica puede estar influenciada por el uso excesivo de las TIC. En la presente investigación se mide el uso de las TIC y las redes sociales de acuerdo al número de horas que las alumnas reportan. El número de horas ha sido sistematizado con los siguientes valores:

Poco hace referencia al uso de las TIC en un rango de 1 a 3 horas,
Regular varía de 4 a 6 horas diarias y
Mucho varía de 7 a 9 horas diarias.

De los datos obtenidos, se puede observar que el 50,0% de las alumnas de primero y segundo, respectivamente, hacen poco uso de las TIC. Este caso que no ocurre en tercero de secundaria en el que se observa que el mayor porcentaje de las alumnas hace uso de las TIC (41,9 %).

Tabla 28
Número de horas que las alumnas reportan hacen uso de las TIC

			Horas que dedica al internet nivel ordinal			Total
			Poco	Regular	Mucho	
Grados	Primero	Recuento	11	4	7	22
		Porcentaje	50,0%	18,2%	31,8%	100,0%
	Segundo	Recuento	11	4	6	21
		Porcentaje	52,4%	19,0%	28,6%	100,0%
	Tercero	Recuento	12	6	13	31
		Porcentaje	38,7%	19,4%	41,9%	100,0%
Total	Recuento	34	14	26	74	
	Porcentaje	45,9%	18,9%	35,1%	100,0%	

Además, como se mencionó al inicio de este apartado la prueba de normalidad arrojó que la variable *número de horas de uso de las TIC* tiene una distribución no normal, por lo que se prefirió emplear el análisis mediante la regresión logística, ya que es una técnica no paramétrica especial para datos con distribución no normal.

Para determinar si realmente el número de horas de uso de las TIC influye en el nivel de madurez sintáctica, se realizó el análisis de la regresión logística, el cual permite determinar si hay o no influencia entre dos variables.

«La regresión logística es una técnica de análisis multivariado que permite predecir las probabilidades asociadas a un valor de una variable dicotómica en función de los valores de otras variables de influencia [...] es una técnica inferencial no paramétrica que puede adjetivarse como productiva o como técnica de clasificación» (Rodríguez, 2016).

En este caso, era necesario dicotomizar la variable de interés: *horas en internet*. Para ello, se calcula su media recortada al 5% y se obtuvo el valor de 5,39. Teniendo en cuenta este valor, se recodifica la variable *Horas en internet*, de modo que los valores inferiores a dicho valor se recodificaron como “0” y los valores superiores se recodificaron como “1”. El objetivo, en este caso, es determinar si las variables de interés podrían predecir, y en qué medida, uno de los dos valores (0 o 1). Después de aplicar el análisis de regresión logística de todas las variables sobre la variable independiente, utilizando el método *Forward Stepwise Conditional* de introducción de variables en el modelo, se obtiene el

siguiente resultado. Es preciso señalar que solo se encontró una relación de influencia entre la variable *número de horas de uso de las TIC* con la variable dependiente *promedio de cláusulas subordinadas*. Para las variables *longitud promedio de la unidad terminal* y *longitud promedio de cláusula* no se evidenció que las TIC influyeran de forma significativa en ellas.

Tabla 29
Resultados de la progresión logística aplicados a los índices de madurez sintáctica

		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1	Promedio Sub	-3.459	1.782	3.767	1	0.052	0.031
	Constante	4.618	2.397	3.711	1	0.054	101.241

El resultado indica que la variable *Número de horas de uso de las TIC* influye en uno de los promedios de madurez sintáctica, específicamente en el *promedio de cláusulas subordinadas por unidad terminal* (sig. 0.052). Aunque los resultados obtenidos son marginalmente significativos —ya que no son menores a 0,05— se puede observar que la influencia del uso de las TIC en el nivel de subordinación es negativa ($B = -3,459$), por lo que se puede decir que a mayor número de horas de uso de las TIC menor será el promedio de cláusulas subordinadas por unidad terminal. Lo cual explica que el promedio de las cláusulas subordinadas no aumente de acuerdo al avance en la escolaridad, ya que, las alumnas de tercer de secundaria hacen uso de las TIC un mayor número de horas diarias.

CONCLUSIONES

1. De la revisión bibliográfica se ha podido evidenciar que, si bien los estudios realizados en otros países y en Hispanoamérica han aplicado algunas pruebas para la obtención de los índices de madurez sintáctica que aquí se tienen en cuenta, no se ha podido evidenciar un instrumento o prueba específica, que cuente con pruebas de validez que permitan afirmar que efectivamente ese instrumento servirá para obtener los datos necesarios para la medición de la madurez sintáctica
2. Como se mencionó en el apartado referente al marco teórico, la presente tesis se inscribe dentro del ámbito de la Psicolingüística con base chomskiana y la Lingüística Aplicada, la cual ha permitido que se enriquezcan los fundamentos didácticos para la enseñanza de lenguas maternas (como es el caso del español). Como se ha mostrado, la teoría de la adquisición de la lengua materna ha tenido avances en la investigación sintáctica a partir de la década de los 60, cuando Chomsky publica *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Esta teoría es la base de los estudios sobre madurez sintáctica mediante la cual Hunt propone su propia teoría basado en dos conceptos centrales: *competencia y las reglas transformacionales*. La competencia lingüística, como se mencionó, se estructura y ordena de acuerdo al componente gramatical, el cual implica de manera inconsciente la aplicación de ciertos procesos o parámetros específicos de una lengua. Mientras que las reglas transformacionales, simplificadas en la Teorías de Principios y Parámetros como *muévase- α* , se relacionan de forma directa con la madurez sintáctica ya que el tipo de oraciones que se introducen (mediante *muévase- α*) en la secuencia oracional permite realizar observaciones en torno a la complejidad de la sintaxis discursiva. El marco teórico propuesto en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* permite concluir dos aspectos conceptuales relevantes: el primero, es que se asocia el concepto de madurez al desarrollo de la competencia lingüística —también denominada “habilidad para combinar oraciones” — y, el segundo, en el que destacan dos reglas transformatorias “la incrustación” y “la elisión”; las cuales, quedan simplificadas a *muévase- α* entendida como “muévase cualquier categoría a cualquier posición” por lo que la aplicación de *muévase- α* a una categoría implica que dicha categoría se mueva a una posición diferente de la que

estaba, incluso como algunos autores mencionan “afecte- α , entendida como haga cualquier cosa a la categoría”.

3. Los estudios sobre adquisición muestran que, ya a los 3 años, la diferencia entre el vocabulario que se emplea en la escuela del niño o niña de mayor nivel socioeconómico y uno de menor nivel podría alcanzar dimensiones impresionantes. Al respecto, Hart y Risley (2003) hablan del “30 million word gap” (la brecha de los 30 millones de palabras) que rezaga a los niños de familias con nivel socioeconómico bajo ya a los 4 años de edad, cuando, han escuchado 30 millones de palabras menos que sus pares más acomodados. Verdisco et al. (2015) mencionan que, en el Perú, las niñas y niños de familias con estatus socioeconómicos bajos tienen desempeños más pobres en lenguaje y comunicación —en pruebas que miden, principalmente, vocabulario— que aquellos provenientes de familias más acomodadas. Dichas diferencias en el vocabulario y en las interacciones lingüísticas tendrán efectos en el posterior desarrollo lingüístico, así como también, en su futuro escolar y académico. Esta diferenciación en cuanto al vocabulario se evidencia también en la escuela, por lo que se puede decir que difícilmente será superada, más bien, esta se irá ampliando, lo que determinará un menor aprendizaje, un desarrollo académico inferior y, consecuentemente, menores oportunidades para desarrollar plenamente su potencial en la vida.
4. Respecto de la primera interrogante que buscaba determinar si el desarrollo sintáctico de las escolares aumentaba de acuerdo a su crecimiento escolar, es decir, conforme se avanza en escolaridad aumenta el nivel de los índices de madurez sintáctica, los análisis aplicados al respecto permiten afirmar que en la variable *grado de escolaridad* existe un crecimiento de la madurez sintáctica de primero a segundo de secundaria. Así se evidencia en los análisis de medias del promedio de unidad terminal (8,99 para primero y 10,31 para segundo) y en el promedio de la cláusula (9,47 para primero y 9,54 para segundo) en los que el valor de la media de segundo supera al valor obtenido por primero significativamente. Sin embargo este crecimiento no se evidencia de segundo a tercero, puesto que las diferencias encontradas para los promedios de segundo (10,31 para el promedio de longitud de UT y 9,54 para el promedio de longitud de CL) y tercero (9,36 para el promedio de la

longitud de UT y 7,04 para el promedio de longitud de CL) resultaron no ser significativas, lo que indica que tanto segundo como tercero de secundaria tendrían igual capacidad sintáctica para realizar construcciones sintácticamente complejas. Así mismo, las diferencias entre primero y tercero de secundaria en ninguno de los tres índices resultó ser significativa, por lo que además de plantear un estancamiento del desarrollo sintáctico de las escolares de segundo a tercero se podría hablar de un retroceso en el nivel de madurez.

5. Los resultados para la variable procedencia han permitido determinar que la zona de Lima Norte tiene un alto grado de complejidad sintáctica respecto de las otras dos zonas (Lima Centro y la Provincia Constitucional del Callao). Sin embargo, el análisis de ANOVA realizado para los tres índices primarios de madurez sintáctica ha permitido comprobar que no existe una diferencia significativa de los valores obtenidos por dicha variable sobre alguno de los índices primarios, ya que el nivel de significación en todos los casos fue superior al valor de 0,05 (95%). Ello permite decir que tanto las alumnas pertenecientes a la zona de Lima Metropolitana como las de la Provincia Constitucional del Callao y las pertenecientes a Lima Norte tendrían la misma capacidad para formar construcciones estructuralmente complejas.
6. Respecto del uso de las TIC se evidenció que las alumnas de tercero de secundaria reportan hacer uso del internet y las TIC en mayor proporción que primero y segundo. El 41,9% de las alumnas de tercero reportan hacer uso del internet y las TIC en un promedio de 7 a 9 horas diarias, mientras que el 50% de las alumnas de primero y segundo reportan un uso del Internet y las TIC que va de 1 a 3 horas diarias.
7. El análisis de regresión logística permitió determinar en primer lugar que existe influencia de la variable *número de horas de uso de las TIC* sobre uno de los tres índices de madurez sintáctica, específicamente, el promedio de cláusulas subordinadas por unidad terminal. Mediante este análisis se obtuvo que la variable *número de horas de uso de las TIC* tiene una influencia negativa sobre el *promedio de cláusulas subordinadas*, es decir, que a mayor número de horas de uso de las TIC menor será el nivel de subordinación en los textos analizados.

8. La influencia negativa del uso de las TIC sobre el promedio de cláusulas subordinadas por unidad terminal en los tres grados permite explicar por qué no se evidencia un crecimiento en el promedio de longitud de la unidad terminal, longitud de la cláusula y cláusula subordinada en tercero de secundaria. En tal sentido, se puede decir que el uso de las TIC es un factor que influye para que no se evidencie un crecimiento en la complejidad sintáctica de las alumnas de tercero respecto de las de segundo y más aún de las de primero.
9. Los textos obtenidos proporcionaron un panorama sobre el estado de la redacción en las alumnas de primero a tercero de secundaria. Lo que se pudo observar en el análisis macro del texto es que las alumnas no hacían uso de unidades como anáforas y catáforas. Se evidenció casos de redundancias. Por otro lado, respecto de la ortografía, se observaron textos con poco uso de los signos de puntuación, mayúsculas, confusión en el uso de números por letras, omisión de acentos y uso de palabras cortadas en menor medida.

RECOMENDACIONES

1. El presente estudio ha tenido como ejes de acción las variables procedencia y grados de escolaridad; sin embargo, los resultados obtenidos son parciales, por lo que un estudio con una muestra mayor podría dar un panorama más amplio sobre si se puede decir que exista una diferencia del grado o nivel de madurez sintáctica entre las alumnas que pertenecen a una zona de Lima Metropolitana o no; así mismo, si el aumento entre el nivel de madurez sintáctica de primero a segundo se mantiene. Por lo cual, se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra de estudio a otros colegios del mismo distrito.
2. Se ha podido evidenciar que no se cuenta con un instrumento específico que permita la obtención de datos para medir la madurez sintáctica. Por ello, existe la necesidad de crear un instrumento con temáticas diferenciadas que permita que las alumnas de primero a quinto de secundaria puedan expresar con total libertad y usando todo su potencial las ideas sobre los temas propuestos. Respecto de este punto, es preciso señalar que no se cuenta con una tabla de “baremo” que permita decir cuál es el valor promedio de la madurez sintáctica que se pueda denominar o calificar como alto, medio o bajo.
3. Se recomienda, además, incluir un instrumento *ad hoc* basado en la construcción de oraciones. Se propone una prueba similar a la aplicada por Hunt (1970) en la que se pedía a los colaboradores unir oraciones simples en una sola oración, para lo cual el colaborador deberá construir una oración compleja a partir de un conjunto de oraciones simples, mediante el uso de procesos de subordinación y coordinación. Esto evidenciaría el grado de madurez que tenga y serviría como refuerzo a la prueba de escritura. Así, se deberá contar con una tabla en la que se asignen puntos de acuerdo a los tipos de oraciones subordinadas.
4. Respecto de la influencia de las TIC en la madurez sintáctica se ha podido evidenciar una influencia negativa, sin embargo, se cree conveniente realizar una encuesta a los padres de familia para contrastar los datos autorreportados de las alumnas, ello con

la finalidad de tener un alcance mucho más sólido sobre la influencia del uso de las TIC en la madurez sintáctica.

5. Así mismo, mediante la observación participativa que se realizó, se pudo evidenciar que las alumnas de segundo y tercero de secundaria necesitan motivaciones para despertar el hábito de la escritura de textos. Por ello, se considera conveniente realizar talleres en los que se afiance temáticas como las ya expuestas en cuanto a la ortografía y al nivel macro de la estructura de textos narrativos, explicativos y argumentativos. Se recomienda empezar por los textos narrativos, puesto que para su desarrollo se puede propiciar la creación de cuentos, novelas, biografías de artistas contemporáneos, crónicas o noticias de manera que las alumnas puedan participar en concursos que permitan seguir fomentando hábitos de escritura en beneficio de su futuro profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balboa, Carlos, Crespo, Nina & Rivadeneira, Marcela
2012 «El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia: posibles influencias de naturaleza social». *Literatura y lingüística*, (25), pp. 145-168.
- Barón, Leonardo & Müller, Oliver
2014 «La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad». *Lenguaje*, 42(2), pp. 417-442.
- Bernal, César
2010 *Metodología de la investigación* (3.^{ra} ed.). Bogotá: Pearson.
- Bouillaud Céline et al.
2006 «Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5e et 3e ?», *Bulletin de psychologie*, vol. 6 Numéro 492, pp. 553-565. DOI : 10.3917/bupsy.492.0553
- Carmona, Jackeline & Cortinez, Alejandra
2014 Impacto de las redes sociales en el proceso escritural de los jóvenes de la ciudad de Medellín. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/2267>
- Clemente, Ana R.
2000 Desarrollo del lenguaje / Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Ediciones Octaedro, S. L. España.
- Cortés, Neus
1992 Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), pp. 61-82.
- Crespo, Nina, Alfaro, Pedro & Góngora, Begonña
2011 «La medición de la sintaxis: evolución de un concepto». *Onomázein*, 23(2), pp. 155-172.
- Checa, Irene
2005 «Medidas de madurez sintáctica aplicadas a la lectura de ELE», en *INTERLINGÜÍSTICA*, pp. 273-285.
- Chomsky, Noam
1965 *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambriadge, MIT Press.
- Delicia, Darío D.
2011 Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (24), pp.173-198.

- Eguren, Luis & Fernández, Olga
2004 *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. R.
1992 Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(6), 1303-1315.
- Hart, Betty & Risley, Told
2003 «The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3». *American educator*, 27(1), 4-9.
- Hernández, R., Fernández, R. & Baptista, M. del P.
2014 *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México, DF: Mc Graw Hill.
- Herrera, María E.
1991 «Madurez sintáctica en escolares de Ciudad de México. Análisis preliminar». *La enseñanza del español como lengua materna: actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la enseñanza del Español como Lengua Materna celebrado en Río Piedras*, pp. 155-169.
- Lewis, B. A., O'Donnell, B., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G.
1998 «Spoken language and written expression—Interplay of delays». *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(3), pp. 77-84.
- Lorenzo, Guillermo
2001 *Comprender a Chomsky/ Introducción y comentarios a la filosofía chomskyana sobre el lenguaje y la mente*. Madrid: A. Machado Libros.
- Lorenzo, Guillermo & Longa, Victor
1996 *Introducción a la sintaxis generativa: la teoría de principios y parámetros en evolución*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Luria, A.
1987 Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. En M. Shuare, y V. Davidov (compiladores), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología, pp. 43-56. Moscú: Progreso.
- Miranda, Tomás
2005 *La arquitectura de la mente según Noam Chomsky*. Madrid.
- Montealegre, Rosalía, & Forero, Luz
2006 Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), pp. 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Moral, Félix & García, Rocío
2003 «Un nuevo lenguaje en la red». *Comunicar*, n.º 21, pp.133-136.

- Oller, D.K.
1980 The emergence of the sounds of speech in infancy. In: Yeni-Komshian G, Kavanagh J, Ferguson CA, editors. *Child phonology*, Volume 1, Production. New York: Academic Press; 1980. pp. 93–112.
- Olloqui, Liliana
1991 «La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna», en *La enseñanza del español como lengua materna*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 113-131.
- Owens, Robert
2003 *Desarrollo del lenguaje*. Quinta edición. Pearson Educación, Madrid.
- Parilla, Ernesto
2008 «Alteraciones del lenguaje en la era digital». *Comunicar*, vol. 1, n.º 30, pp. 131-136.
- Pozo, C., & García, I.
2002 Los índices de madurez sintáctica de Hunt a la luz de las distintas corrientes generativistas. *Interlingüística*, (13), 336-358. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=898686>
- Rodríguez, Rocío B.
2009 Aplicación de los índices de madurez sintáctica al aprendizaje de una segunda lengua. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008. pp. 277-290. Servicio de Publicaciones. Recuperado de http://pvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0277.pdf
- 2016 Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Sadurni i, Marta; Rostán, Carles & Serrat, Elisabet
2008 *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Torres, Antonia Nelsi
1992 Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife (tesis doctoral). *Universidad de La Laguna*.
- 1994 Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/7342>
- 1995 «Índices secundarios clausales de madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de Tenerife» en *EL GUINIGUADA*, n. 6/7, pp. 209-219. Consultado en línea el 15 de octubre del 2015.

- Torres, M^a Concepción
1999 «Índices de madurez sintáctica: análisis comparativo en alumnos de COU», en *REALE*, pp. 93-118.
- Véliz, Mónica
1999 «Complejidad sintáctica y modo del discurso». *Estudios filológicos*, (34), 181-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17131999003400013>
- Vygotski, L. S.
1931 Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*. Problemas del desarrollo de la psique, 3, pp. 183-206.
- Yus, Francisco
2001 «Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto». Disponible en el archivo del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42>
- 2010 Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel.

ANEXOS

ANEXO N.º 1

Cuestionario para el uso e influencia de las TIC



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA



INSTRUMENTO 1

Datos de colaborador

Nombres y apellidos: _____

Género: ☐ Masculino ☐ Femenino Edad: _____

Distrito donde vives: _____

Colegio: _____

Uso de las TIC

Responde a las siguientes preguntas marcando con una X la opción que creas adecuada

1.

	Sí	No
¿Tienes celular?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso afirmativo, ¿usas Internet en tu celular?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tienes Tablet/iPad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso afirmativo, ¿usas Internet en tu Table/iPad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Tienes computadora/laptop?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso afirmativo, ¿usas Internet en tu computadora/laptop?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso negativo, ¿tienes la posibilidad de usar Internet en tu colegio, en la biblioteca, en casa de un amigo o en otro lugar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Cuál de los siguientes medios de Internet utilizas? (puedes seleccionar más de una respuesta)

e-mail	<input type="checkbox"/>	Facebook	<input type="checkbox"/>	Twitter	<input type="checkbox"/>
Buscadores web (google..)	<input type="checkbox"/>	Messenger	<input type="checkbox"/>	WhatsApp	<input type="checkbox"/>
Line	<input type="checkbox"/>	Foros	<input type="checkbox"/>	Blogs	<input type="checkbox"/>

3. Para comunicarme con mis amigos uso:

e-mail	<input type="checkbox"/>	Facebook	<input type="checkbox"/>	Twitter	<input type="checkbox"/>
Buscadores web (google..)	<input type="checkbox"/>	Messenger	<input type="checkbox"/>	WhatsApp	<input type="checkbox"/>
Line	<input type="checkbox"/>	Foros	<input type="checkbox"/>	Blogs	<input type="checkbox"/>

4. ¿Cuántas horas le dedicas diarias a estos medios de Internet?

e-mail	<input type="checkbox"/>	Facebook	<input type="checkbox"/>	Twitter	<input type="checkbox"/>
Buscadores web (google..)	<input type="checkbox"/>	Messenger	<input type="checkbox"/>	WhatsApp	<input type="checkbox"/>
Line	<input type="checkbox"/>	Foros	<input type="checkbox"/>	Blogs	<input type="checkbox"/>

5. Uso Internet principalmente para ... (marca una de las opciones)

<input type="checkbox"/>	... chatear con amigos (as)
<input type="checkbox"/>	... buscar información para las tareas del cole
<input type="checkbox"/>	... jugar con los amigos en línea
<input type="checkbox"/>	... buscar información y chatear con los amigos

6. Cuando escribo en Internet o con el celular... (marca una de las opciones)

- ☐ ... tengo cuidado de escribir correctamente
☐ ... no me fijo en las normas (ortografía, puntuación, etc.)
☐ ... procuro respetar las normas, pero es más rápido si no lo hago

7. ¿Reviso y corrijo lo que escribo en Internet o con el celular? (marca una de las opciones)

- ☐ Sí, siempre lo reviso y corrijo
☐ Solo reviso y corrijo si los textos son importantes
☐ Reviso y corrijo en función de a quién va dirigido el texto
☐ No, nunca reviso ni corrijo. No es importante
☐ Solo reviso y corrijo si tengo tiempo

8. Escribo correctamente en Internet o con el celular

	Sí	No
si escribo un correo electrónico a un profesor o adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
si escribo un correo electrónico a un amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
si escribo en foros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
si escribo en redes sociales (Facebook, twitter, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
si escribo en chats (Messenger, WhatsApp, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Valora de 1 a 5 tu forma de escribir en Internet o con el celular en los siguientes medios:

5 = Sin fallas ni errores

3 = Con fallas o errores graves

4 = Con fallas o errores leves

2 = Bastantes fallos y errores

1 = No sigo las normas y reglas

e-mail	<input type="checkbox"/>	Facebook	<input type="checkbox"/>	Twitter	<input type="checkbox"/>
Buscadores web (google..)	<input type="checkbox"/>	Messenger	<input type="checkbox"/>	WhatsApp	<input type="checkbox"/>
Line	<input type="checkbox"/>	Foros	<input type="checkbox"/>	Blogs	<input type="checkbox"/>

10. ¿Crees que la forma de escribir en Internet te influye a la hora de redactar tus trabajos y exámenes? (marca una de las opciones)

- ☐ Sí, me cuesta bastante escribir las palabras completas y las oraciones correctamente
☐ No me afecta, sé distinguir perfectamente un trabajo de clase de un mensaje por Internet
☐ A veces se me escapa alguna abreviatura o expresión típica de Internet y del celular

11. Crees que escribir bien en Internet es ... (marca una de las opciones)

muy importante	<input type="checkbox"/>	poco importante	<input type="checkbox"/>
bastante importante	<input type="checkbox"/>	nada importante	<input type="checkbox"/>
importante	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

12. ¿Crees que escribir correctamente es útil para la vida? (marca una de las opciones)

muy importante	<input type="checkbox"/>	poco importante	<input type="checkbox"/>
bastante importante	<input type="checkbox"/>	nada importante	<input type="checkbox"/>
importante	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

¡Gracias por tu participación!

Cuestionario para la obtención de textos narrativos



3. Inventa un cuento, puede ser de terror, ficción, aventura, etc.

Edad: _____

Colegio: _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO N.º 3

Muestras de las redacciones de las alumnas de primero a tercero



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA



Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto de una cara (30 líneas mínimo).

1. Cuál fue la última película que viste, de qué trató, qué te gustó más
2. Qué hiciste en tu último viaje o paseo
3. Inventa un cuento, puede ser de terror, ficción, aventura, etc.

1-A

Nombres y apellidos: _____

Género: ☐ Masculino ☒ Femenino

Edad: 72

Distrito donde vives: San Miguel

Colegio: Rosi Irene Infantes de canales



Alicia en el país de las maravillas.



Un día alicia estuvo apunto de casarse con un chico que no quería. Después ve un conejo, ella al verlo lo persigue y cae por un hueco. Cuando cae ve 1 bebida y un queso que decía comeme. ella entro por una puerta, cuando entro vio al conejo con un grupo de amigos, le dijeron a alicia que los salvara de la reina de corazones. Alicia acudio al castillo de la reina blanca para pedir ayuda y ella le dio una posion para la valentia. Después entro al castillo de la reina de corazones y bio que los guardias estaban pintando las rosas de rojo, ella al verlos le pregunto como llegar a ella, alicia ad en contrara a la reina se asusto de ver su enorme cabeza. la reina la resibio contenta y le propuso jugar croquet. la reina iso trampa. Alicia al ber eso le reto y ella se molesto tanto que mando a que le corten la cabeza. Alicia escape del castillo siendo perseguida por los guardias. la reina lleo donde se ocultaba alicia y la llevo con 1 dragon. Alicia pelee con el dragon y ella gano. la reina blanca expulso a la reina roja y le dio a Alicia una bebida para poder regresar a casa. cuando ella regreso a casa desidio no casarse con el chico y se fue de viaje en un barco a otro pais, en ese momento una mariposa se posa sobre la mano de Alicia.

Fin



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA



Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto de una cara (30 líneas mínimo).

1. Cuál fue la última película que viste, de qué trató, qué te gustó más
2. Qué hiciste en tu último viaje o paseo
3. Inventa un cuento, puede ser de terror, ficción, aventura, etc.

Nombres y apellido: _____

Género: ☐ Masculino ☒ Femenino

Edad: 12

Distrito donde vives: Callao

Colegio: R.I.T.C.

Una vez una señora estaba caminando y se le cayó su cartera y un chico estaba detrás de ella y la señora pensó que le iba a robar y a la hora que la señora va a guardar todo como su celular y su cartera, se le cayó su cartera pero el chico dijo su vecino y como el robaba y la señora cuando llega a su casa no tenía su cartera y la señora llamo a la policía y fueron a la casa del chico que era su vecino con toda las policías y el chico se nego que era el que le había robado pero sus padres del chico se habían ido de viaje con sus hermanastros pero el se quedó, y comenzó a robar y su mamá y papá se fueron donde lo detuvieron y tenía 3 abogados pero como se podía ser nada se fue a la cárcel y su hermana con esta mal se fue al hospital se quedó y su hermana se fue del hospital pero al chico ya le faltaba poco para que salga de la cárcel y a su hermanita estaba recortando mal pero sus padres no tenían plata para sus operaciones de su hija porque toda la plata se lo gastó en su hijo de sus abogados pero como no tenían plata a su hija mayor le dijo "anda a trabajar" y ella dijo pero en donde voy a trabajar le dijo "anda a vender caramelos" y ella se fue a vender caramelos pero no le iba bien porque le cobraban para vender y un día siguiente un señor se le llamo a trabajar en su empresa y ahí ganaba bien y se lo su hermano de la cárcel y la operación de su hermana salió todo bien y fueron felices así y su hermana seguía trabajando y le iba bien en todo lo que ella trabajaba y el chico al ultimo se consiguió trabajo



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

transcrito



3A

Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto de una cara (30 líneas mínimo).

1. Cuál fue la última película que vista, de qué trató, qué te gustó más
2. Qué hiciste en tu último viaje o paseo
3. Inventa un cuento, puede ser de terror, ficción, aventura, etc.

Nombres y apellidos: _____

Género: ☐ Masculino ☒ Femenino

Edad: 14

Distrito donde vives: PUEBLO LIBRE

Colegio: ROSA IRENE INFANTE DE CONALES

Vi del TITANIC, Trato de que Jack se subió al barco porque ganó una beca. Eran de clase baja el conocio a Rose una chica de clase alta en el barco y ella lo miro y como que se atrajaba. Pero despues fue conouendo al chico, Rose esta comprometida, Pero el chico lo consideraba como un amigo ellos se miraron y el le dijo que re enseñan en donde es tu clase ella se rio, Jack tenia un libro de dibujos donde pintaba a chicas o paisajes Rose lo miro y dijo que sabia dibujar el le habia aprendido a dibujar en Francia, tambien me gusto que el le dio un papel cuando estaba cenando donde le dijo que iba a ver una fiesta en el ultimo piso del barco, ellos bailaron ella se divertia como nunca, le gusto Pero le fueron a buscar porque su mamá no le gustaba que estuviera con ese chico no era de su clase y le mando a buscar. Cuando ella esta bailando con Jack.

despues el en la porte de atras ella y Jack le enseno a escupir fue divertido ella esta aprendiendo. lo que me gusto mas es que ella le rescato a el en un cuerro donde estaba enserrado cuando el barco se estaba undiendo y ella lo saco de hay, tambien cuando Jack la salvo a ella de todas las formas le entrego el chaleco salvavida para salvarla y cuando se despido al final cuando el barco se undio por completo le dijo que resista que ella iba a tener varios hyos y se iba a casar Jack murio congelado ella fue la unica que se salvo luego de que el barco se undio por completo.

11



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA



Elige uno de los siguientes temas y redacta un texto de una cara (30 líneas mínimo).

1. Cuál fue la última película que viste, de qué trató, qué te gustó más
2. Qué hiciste en tu último viaje o paseo
3. Inventa un cuento, puede ser de terror, ficción, aventura, etc.

3B

Nombres y apellidos: _____

Género: ☐ Masculino

☒ Femenino

Edad: 14

Distrito donde vives: La Perla

Colegio: "Rosa Irene Infante de Canales"

La última película que vi fue "Matilda", trata sobre la vida de una niña que es adoptada por señores que se dedicaban a desarmar autos y venderlos por partes o a veces repararlos y revenderlos. Matilda creció en un hogar sin la compañía de sus padres adoptivos, desde muy pequeña era independiente y sabía hacer todo sin la ayuda de nadie, hasta que un día descubrió el gran poder que poseía.

Ella añoraba ir a la escuela ya que sus padres muy preocupados no la enviaban, todos los días iba a la biblioteca para leer su libro favorito "Moby Dick".

Al poco tiempo cuando ella creció logró convencer a sus padres de ir a la escuela, la enviaron. Allí vivió muchas aventuras desagradables debido al trato de la directora a la que todos le tenían miedo, pero también conoció a la Maestra Miel y a su amiga Lavanda.

La directora era tía de la maestra Miel, ella había mentado a su padre para heredar todo y despojar a Miel de sus pertenencias, Matilda que era una niña muy astuta decidió recuperar todo eso y jugarle una broma a su teregora directora.

Un día por la mañana en el colegio, Matilda usó sus poderes y le hizo una broma a su directora, escribiendo en la pizarra como anti gravemente la llamaban "Agatha", arrojándole a un globo terraqueo y haciéndola girar, todos reían y por cierta parte se vergaban de ella.

Matilda le cogió mucho cariño a la Maestra Miel, y juntas compartían momentos inolvidables.

Los padres de Matilda llegaron a recogerla en la casa de la Maestra Miel para irse a vivir a otro lugar de la ciudad, pero ella no quería dejar todo, y menos a su maestra.

Ella era una niña muy precavida y sacó unos papeles de adopción, haciendo que Miel la adopte. Desde ese día Matilda vivió feliz y